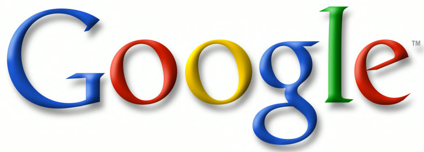


Neues

Korrespondenz-Blatt

für die

Gelehrten- und Realschulen

Württembergs

Herausgegeben

von

Dr. Th. Klett und **O. Jaeger**

Rektor des K. Gymnasiums in Cannstatt

Rektor der K. Wilhelms-Realschule in Stuttgart

Neunter Jahrgang 1902



Stuttgart

Druck und Verlag von W. Kohlhammer

1902


3 2044 030 067 722

Inhalts-Übersicht.

A. Amtliche Bekanntmachungen.

B. Prüfungs-Aufgaben.

C. Pädagogisches und Didaktisches.

D. Philologisches und Historisches.

E. Mathematisches und Naturwissenschaftliches.

F. Vereinswesen.

G. Statistisches.

H. Verschiedenes.

I. Literarischer Bericht.

Kandidatenliste auf 1. Januar 1902.

Bearbeitet von Prof. Cramer in Heilbronn.

(Spalte I giebt die fortlaufende Nummer nach dem Lebensalter, II Name, III Geburtstag, IV Prüfungsjahr [a Frühjahr, b Herbst], V Bemerkungen, VI Nummer nach dem Prüfungsalter.)

I. Humanistische Kandidaten mit

A. Professoratsprüfung (37).

(Nach der Prüfungsordnung vom 28. November 1865.)

1.	Spiro, Dr. Ludwig	30. Jan. 65	89b		1
2.	Riecke, Dr. Viktor	21. Febr. 66	92	F 92[1])	3—4
3.	Trefz, Dr. Eugen	24. Dez. 66	94		11—18
4.	Hölder, Karl	7. März 67	95		19—25
5.	Müller, Robert	12. März 67	92		3—4
6.	Bracher, Paul	2. April 67	98		30—33
7.	Seiz, Hermann	22. Juli 67	91b		2
8.	Calmbach, Heinrich	19. Sept. 67	94	F 01	11—18
9.	Imle, Dr. Max	18. Okt. 67	94		11—18
10.	Moser, Christian	9. Nov. 67	95	F 97	19—25
11.	Kiderlen, Paul	13. Nov. 67	93		5—10
12.	Vogt, Dr. Karl	10. Jan. 68	94	Präz. ex. 91a	11—18
13.	Kochendörfer, Dr. Wilh.	12. Febr. 68	94	F 98	11—18
14.	Kretschmer, Dr. Hermann	19. April 68	93		5—10
15.	Braun, Max	20. Sept. 68	93		5—10
16.	Ebner, Dr. Julius	18. Nov. 68	93		5—10
17.	Fahrion, Karl	12. März 69	95	theol. ex. 91	19—25
18.	Wolfangel, Hermann	12. Juni 69	95		19—25
19.	Breitweg, Dr. Eugen	9. Nov. 69	96	Präz. ex. 93. F 01	26—27
20.	Wagner, Max	14. Nov. 69	95		19—25
21.	Zimmer, Richard	15. Dez. 69	94		11—18
22.	Reik, Karl	30. Dez. 69	93		5—10
23.	Haug, Hermann	3. Jan. 70	95		19—25
24.	Rupp, Dr. Gottlieb	27. März 70	93		5—10

[1]) F = Fachprüfung (in Englisch, Französisch oder Mathematik).

25.	Schmid, Dr. Max	24. Juni	70	94		11—18
26.	Schott, Dr. Emil	14. März	71	94	F 96	11—18
27.	v. Fischer, Philipp	15. Sept.	71	97		28—29
28.	Diehl, Dr. Adolf	6. März	72	97		28—29
29.	Gössler, Dr. Peter	17. Mai	72	95		19—25
30.	Lutz, Friedrich	12. Nov.	73	96		26—27
31.	Schermann, Max	13. Nov.	73	98		30—33
32.	Kolb, Wilhelm	19. Jan.	74	98		30—33
33.	Weber, Adolf	10. März	74	99		34—37
34.	Leuze, Oskar	30. Mai	74	98		30—33
35.	Hesler, Dr. Rich.	30. Aug.	74	99		34—37
36.	Ziemssen, Dr. Ludwig	17. Febr.	75	99		34—37
37.	Kleinknecht, Ludwig	27. Febr.	76	99		34—37

B. Präzeptoratsprüfung (7).

(Nach der Prüfungsordnung vom 28. November 1865.)

1.	Reutter, Adolf	1. Juli	61	91b	6—7
2.	Hohenacker, Gustav	4. Jan.	64	91a	4—5
3.	Leibius, Dr. Otto	5. Sept.	64	88a	1
4.	Föll, Ernst	8. Sept.	64	89a	2
5.	Weidle, Eugen	2. Nov.	66	91a	4—5
6.	Haller, Christian	25. Dez.	66	89b	3
7.	Seuffer, Gustav	15. Febr.	68	91b	6—7

C. Dienstprüfung (8 + 6).

(Nach der Prüfungsordnung vom 21. März 1898.)

1.	Isenberg, Karl	25. Mai	69	99[1]	00[1]	Präz. ex. 95	1—3
2.	Weinmann, Thomas	6. März	72	01	01		4—8
3.	Krauss, Nath.	25. Jan.	77	00	01		4—8
4.	Hoffmann, Theod.	12. Febr.	77	00	01		4—8
5.	Schall, Franz	26. März	77	01	01		4—8
6.	Binder, Herm.	14. Okt.	77	99	00		1—3
7.	Zoller, Max	8. Nov.	77	00	01		4—8
8.	Klaiber, Hans	29. Nov.	77	00	00		1—3
9.	Steiner, Alb.	5. Apr.	69	01	—		—
10.	Bausenhardt, Karl	27. Okt.	76	01	—		—
11.	Häcker, Wilh.	9. Mai	77	00	—		—
12.	Ostertag, Otto	17. Juni	78	01	—		—
13.	Lörcher, Adolf	17. Jul.	78	01	—		—
14.	Omer, Friedr.	6. Okt.	78	01	—		—

[1] Jahr der Erstehung der ersten und zweiten Dienstprüfung; durch die zweite wird erst die Anstellungsfähigkeit erlangt.

II. Realistische Kandidaten mit

A. Professoratsprüfung (16).

(Nach der Prüfungsordnung vom 20. Juli 1864.)

a) Sprachlich-geschichtlicher Richtung (8).

1.	Sander, Hermann	16. Juli 69	99		4—6
2.	Schwend I, Dr. Friedrich	7. Febr. 71	97		1
3.	Fromm, Ernst	18. März 71	98		2—3
4.	Schwend II, Rich.	12. Dez. 73	00		7
5.	Gauger, Bruno	27. April 74	98		2—3
6.	Gonser, Theophil	16. Juni 74	99		4—6
7.	Löffler, Karl	7. Jan. 75	99		4—6
8.	Körner, Karl	1. Juni 75	01		8

b) Mathematisch-naturwissenschaftlicher Richtung (8).

1.	Grözinger, Eugen	9. März 66	99	r. ex. 92[1]	6
2.	Hauser II, Dr. Ludwig	2. Sept. 68	93		1
3.	Wolff, Dr. Bernhard	22. März 70	97		2—3
4.	Lebküchner, Richard	30. Juli 71	98		4—5
5.	Fries, Otto	10. April 73	98		4—5
6.	Roth, Hermann	8. Mai 73	97		2—3
7.	Stübler, Eugen	3. Juli 73	00		7—8
8.	Beischer, Gustav	3. März 77	00		7—8

B. Reallehrerprüfung (13).

(Nach der Prüfungsordnung vom 20. Juli 1864.)

1.	Hauser I, Wilhelm	12. Mai 60	01	13
2.	Scheuffele, Richard	17. Dez. 68	93	2
3.	Schwarz, Wilhelm	17. Juni 70	92	1
4.	Dieterich, Gotthold	12. Febr. 73	00	6—12
5.	Henninger, Karl	8. Nov. 73	98	3
6.	Klein I, Hermann	15. Jan. 75	00	6—12
7.	Walter, Georg	18. Jan. 76	99	4—5
8.	Waibel, Ernst	28. Jan. 77	00	6—12
9.	Horsch, Gottlob	30. Mai 78	99	4—5
10.	Schnitzler, Otto	3. Juni 78	00	6—12
11.	Wölfflen, Gottlob	27. Aug. 78	00	6—12
12.	Rinck, Erhard	7. Sept. 79	00	6—12
13.	Wagner, Erwin	30. Okt. 79	00	6—12

[1]) r. ex. = Reallehrerprüfung.

C. Dienstprüfung (15 + 15).

(Nach der Prüfungsordnung vom 12. September 1898.)

a) Sprachlich-geschichtlicher Richtung (7 + 8).

1.	Mann, Dr. Eugen	5. Aug. 72	00[1])	01[1])		1—7
2.	Landsperger, Johann	3. Febr. 75	00	01		1—7
3.	Moser, Dr. Oskar	29. März 75	00	01		1—7
4.	Diez, Gerhard	6. Nov. 76	00	01		1—7
5.	Elsenhans, Otto	3. Dez. 76	00	01		1—7
6.	Zeller, Gustav	22. Jan. 77	00	01		1—7
7.	Müller II, Albert	9. April 77	00	01		1—7
8.	Häberlen, Aug.	7. Dez. 72	01	—	theol. ex 95	—
9.	Stricker, Eugen	2. Jan. 73	00	—		—
10.	Schittenhelm, Mor.	1. Dez. 76	01	—		—
11.	Frick, Reinhold	19. Febr. 77	01	—		—
12.	Schmid, Max	5. März 77	01	—		—
13.	Schuchmann, Hugo	31. Juli 78	01	—		—
14.	Hochstetter, Emil	22. Aug. 78	01	—		—
15.	Kochendörfer, Alb.	5. Nov. 78	01	—		—

b) Mathematisch-naturwissenschaftlicher Richtung (8 + 7).

1.	Stöhr, Konrad	16. Nov. 68	00[1])	00[1])		1
2.	Stoller, Jak.	21. Apr. 73	01	01	r. ex. 98	2—8
3.	Daiber, Theodor	9. Febr. 74	00	01		2—8
4.	Müller I, Herm.	6. Juni 74	01	01	r. ex. 95	2—8
5.	Oberkampf, Karl	26. Jan. 76	00	01		2—8
6.	Reutter, Fritz	23. Febr. 76	01	01	r. ex. 00	2—8
7.	Geck, Dr. Erwin	20. Dez. 76	00	01		2—8
8.	Klein II, Ludwig	23. März 77	00	01		2—8
9.	Haizmann, Wilh.	19. Okt. 69	01	—	k. ex.[2]) 95	—
10.	Mühlschlegel, Oskar	22. Sept. 75	00	—		—
11.	Wildermuth, Karl	3. Nov. 75	01	—		—
12.	Pfeffer, Dr. Wilh.	15. Okt. 76	01	—		—
13.	Köstlin, Eberh.	11. Sept. 77	01	—		—
14.	Geiger, Dr. Paul	18. Nov. 77	01	—		—
15.	Drescher, Emmerich	14. März 78	01	—		—

Allgemeine Bemerkungen.

1. Die Zahl der vollständig (d. h. mit Lehrprobe) geprüften Kandidaten beträgt am 1. Januar 1902:

für I A 37
B 7
C . . . . . . 8 (+ 6)

---

[1]) S. die Anmerkung zu I C.

[2]) k. ex. = Kollaboraturprüfung.

für II A	. . . . . .	16
B	. . . . . .	13
C	. . . . . .	15 (+ 15)
	zusammen	96 (+ 21).

2. Der durchschnittliche[1]) jährliche Zugang.

Bei I hat im Jahr 1899, bei II 1901 letztmals die Prüfung nach der alten Ordnung stattgefunden, d. h. für mittlere und obere Klassen getrennt. Von jetzt an ist also der durchschnittliche jährliche Zugang je aus I A B C und II A B C zusammen zu berechnen. Er beträgt (die früheren Zahlen seien zur Vergleichung beigesetzt):

	I. auf humanistischer	II. auf realistischer Seite
1883—1892 . . .	18,1	15,5
1884—1893 . . .	19,3	15,3
1885—1894 . . .	19,4	15,0
1886—1895 . . .	18,6	14,0
1887—1896 . . .	17,9	12,8
1888—1897 . . .	15,4	12,0
1889—1898 . . .	14,2	12,1
1890—1899 . . .	12,7	12,3
1891—1900 . . .	11,6	13,0
1892—1901 . . .	9,6	13,2.

3. Der durchschnittliche Abgang (durch erstmalige Anstellung auf Lebenszeit) beträgt:

I A 4,5	II A 7,2
I B 4,3	II B 5,7.

4. Als durchschnittliches Anstellungsalter ergiebt sich

I A 33,94 Jahre	II A 32,03 Jahre
I B 32,83 „	II B 30,56 „

5. Alter der definitiv angestellten Lehrer:

I. Humanisten

im Alter von	20-29	30-39	40-49	50-59	60-69	70-79 Jahren	zus.
1. an oberen Klassen	0	9	52	33	9	1	104
2. „ mittleren „	0	55	60	18	13	0	146
Zusammen . .	0	64	112	51	22	1	250[2])

[1]) Die sämtlichen Durchschnitte beziehen sich auf die letzten 10 Jahre.

[2]) Dazu kommen 12 an Unterklassen angestellte ak. geb. Lehrer, 20 kath. und 2 evang. Geistliche, also Gesamtsumme der Humanisten 284. (Erledigt 3 op Stellen und 9 Stellen für kath. Geistliche.)

II. Realisten

1. an oberen Klassen	1	23	54	26	5	1	110
2. „ mittleren „	20	62	77	35	15	1	210
Zusammen . .	21	85	131	61	20	2	320[1]

6. Durchschnittlicher jährlicher Abgang von definitiv angestellten Lehrern (durch Pensionierung oder Tod):

I A 2,1	II A 2,5
I B 3,5	II B 3,6.

Militärisches zu Tacitus Annalen, I. Buch.

Von P. Knapp in Tübingen.

C. 17 (Ansprache des Percennius an Soldaten der pannonischen Legionen): denis in diem assibus animam et corpus aestimari: hinc vestem arma tentoria, hinc saevitiam centurionum et vacationes munerum redimi.

Auf einem in Ägypten gefundenen und von zwei Genfer Gelehrten, Jules Nicole und Charles Morel, gesondert herausgegebenen Papyrusblatt aus der Zeit Domitians (Archives militaires du Ier siècle, Genf 1900) befindet sich als wichtigster Bestandteil die Berechnung des Solds zweier Legionare. Sie ist von Mommsen in einem Aufsatz des Hermes 1900, 443 ff. („Ägyptische Legionare") eingehend besprochen worden (vrgl. auch H. Blümner, Aus den Akten eines römischen Militärarchivs in Ägypten, Neue Jahrbücher f. d. klassische Altertum 1900, 432 ff.). Mommsen bemerkt, die Urkunde zeige zum erstenmal mit voller Deutlichkeit, dass die Löhnung faktisch nicht ausgezahlt, sondern dem einzelnen Soldaten teils für seine Bedürfnisse verrechnet, teils gutgeschrieben wurde, ferner gehe daraus hervor, dass dem Soldaten überhaupt für seine Bedürfnisse kein Geld in die Hand gegeben, sondern das Erforderliche ihm geliefert wurde und zwar ohne Zweifel durch Angestellte oder Unternehmer, denen für den Kopf entsprechende, in der Löhnungsberechnung dem Soldaten zur Last geschriebene, Beträge bezahlt wurden. Wenn aus der Tacitusstelle geschlossen worden ist, dass die Verpflegung vom Sold nicht abgezogen wurde (so auch Nipperdey-Andresen), so be-

[1]) Dazu 3 an Unterklassen angestellte ak. geb. Lehrer, also Gesamtsumme der Realisten 323. (Erledigt 7 or Stellen.)

weist der Papyrus nach M., dass dieser Schluss nicht richtig ist. Den nicht für die Ausgaben abgeschriebenen Restbetrag „deponiren" die beiden Soldaten bei der Abteilungskasse, vermutlich in der Cohorte bei den signa („reliquas deposuit" in den beiden ersten Terminen, „habet in deposito" beim dritten Termin, in dem Einnahme und Ausgabe sich decken). Sie deponieren den Restbetrag, bemerkt Mommsen, „offenbar nicht freiwillig, sondern nach fester Ordnung bei der Abteilungskasse. Es ist das eigentliche peculium castrense, das bei der Entlassung den Soldaten ausgehändigt wird". Als die einzige Summe, die den Soldaten zu beliebiger Verwendung in die Hand gegeben wurde, betrachtet Mommsen das im ersten Termin verzeichnete saturnalicium k(astrense), das ohne Zweifel für das Saturnalienfest im Dezember bestimmt gewesen sei (übrigens ist die Lesung ganz unsicher, wie das Facsimile zeigt) — und auch das könne bezweifelt werden. So angenehm nun gewiss die verabschiedeten Soldaten die weise Fürsorge der Heeresverwaltung empfunden hätten, die sie vor Verschleuderung der Löhnung bewahrte und ihnen beim Abgang eine beträchtliche Summe auf einmal in die Hand drückte, so hätte doch, sollte man nach allgemein menschlicher Erfahrung denken, die Mehrzahl der aktiven Soldaten in ihrer langen Dienstzeit jene staatliche Bevormundung nicht ganz ebenso zu schätzen gewusst. Ja, man müsste sich wundern, dass dieser Punkt in den Beschwerden der Soldaten, über die wir doch ziemlich genau unterrichtet sind, keine Rolle spielt. Aber es bedarf dieses argumentum e silentio nicht; aus der vorliegenden Tacitusstelle geht doch wohl deutlich genug hervor, dass ein Zwang, den nach den Abzügen verbleibenden Rest der Löhnung zu deponieren, nicht bestanden haben kann. Wenn die Soldaten von ihrer Löhnung saevitiam centurionum et vacationes munerum redimere mussten, so war das doch nur möglich, wenn sie über diese Löhnung oder wenigstens einen Teil derselben frei verfügen konnten (Hist. I, 46 erwerben sich allerdings die Soldaten auf anderem Weg, per latrocinia et raptus aut servilibus ministeriis die Mittel zur Befreiung vom Dienst). Für die Zukunft der Soldaten in finanzieller Beziehung war ja schon einigermassen durch die praemia militiae sowie dadurch gesorgt, dass von den Donativen, die bei besonderen Gelegenheiten an das Heer kamen, die Hälfte an eine Sparkasse abgeführt werden musste; Vegetius (II, 20) hätte diese Massregel wohl nicht so lebhaft als ab antiquis divinitus institutum hervorgehoben, wenn eine ähnliche Einrichtung beim Sold bestanden hätte. Auffallend bleibt es freilich,

dass die beiden ägyptischen Legionäre den ganzen nach Abzug der für ihre Bedürfnisse verwandten Summe verbleibenden Restbetrag deponieren; aber man wird sich vorläufig bei der Annahme beruhigen müssen, dass hier eben individuelle Verhältnisse vorgelegen haben.

Was den Ausdruck saevitiam centurionum et vacationes munerum redimi betrifft, so erscheint es, nebenbei bemerkt, auffallend, dass fast alle neueren Kommentare (Nipperdey-Andresen, Dräger-Becher, Pfitzner, Tücking, Lange) und ebenso das Lexicon Taciteum (Greef) ein ungewöhnliches Zeugma annehmen und redimi zu saevitiam centurionum im Sinn von „abkaufen", zu vacationes munerum im Sinn von „erkaufen" verstehen. Ohne die Annahme eines solchen Zeugma erhalten wir einen Sinn, der in seinem bitteren Sarkasmus trefflich zu dem Ton der Rede passt. Übrigens scheint gerade der Begriff dieses Verbums eine ironische Anwendung zu begünstigen; vrgl. Agricola c. 31: Britannia servitutem suam cotidie emit, cotidie pascit. Auch im Deutschen wird namentlich in älterer Sprache „kaufen" gern ironisch von üblem Gewinn gebraucht, vrgl. Grimms Deutsches Wörterbuch V, 330 und die dort angeführten Beispiele. So halte ich die alte Erklärung für richtig, die Stegmann wieder aufgenommen hat: „es war der Missbrauch eingerissen, dass die Soldaten sich durch Geschenke von ihren Centurionen Urlaub und Befreiung von gewissen Diensten (vacationes munerum) erkauften; aber zugleich erkauften sie sich dadurch, wie es mit bitterem Hohn heisst, auch immer wieder die rohe Behandlung (saevitiam) ihrer Vorgesetzten, die dadurch eine Spende herauszulocken suchten."

*

C. 38. At in Chaucis coeptavere seditionem praesidium agitantes vexillarii discordium legionum et praesenti duorum militum supplicio paulum repressi sunt. Jusserat id M.'Ennius (nach Nipperdey; codd. Mennius), castrorum praefectus, bono magis exemplo quam concesso jure etc.

In seiner wertvollen Abhandlung „Deutsche Völkerbewegungen in der Römerzeit" (Programm Königsberg 1895) bemerkt G. Zippel zu der vorliegenden Stelle: „Der Verlauf zeigt, dass das (die überlieferte Angabe „in Chaucis") nicht richtig sein kann. Der Lagerpräfekt M. (so!) Ennius tötete zwei der Aufwiegler, dann musste er sich vor der Wut der Soldaten verstecken; als er gefunden wurde, rief er, dass Germanicus und Tiberius in seiner Person verletzt würden: simul exterritis, qui obstiterant, raptum vexillum

ad ripam vertit et si quis agmine decessisset, pro desertore fore clamitans reduxit in hiberna turbidos et nihil ausos. Ein Posten bei den Chauken wäre damals völlig verloren gewesen; der ganze Vorgang spielte sich offenbar in der Nähe des Rheins ab, und jeder Zweifel wird dadurch beseitigt, dass die Erzählung an die Ereignisse bei dem obergermanischen Heer anknüpft. Es ist also mit leichter Änderung zu schreiben „in Chattis", wenn der Platz auch nur nahe der Chattengrenze lag".

So einleuchtend diese Ausführung auf den ersten Anblick erscheinen mag, so scheitert sie doch einfach an den Worten vexillarii discordium legionum. Denn die Legionen des obergermanischen Heers, von denen es heisst, dass sie mente ambigua fortunam seditionis alienae speculabantur (c. 31), dass drei von ihnen ohne Zögern, die vierte nach einigem Schwanken den Huldigungseid leisteten (c. 37 — unmittelbar vor der in Frage stehenden Erzählung!), von denen dann die amici des Germanicus sagen, dass bei ihnen obsequia et contra rebellis auxilium zu finden sei (c. 40) — diese Legionen konnten doch unmöglich als discordes bezeichnet werden. Die Anknüpfung der Erzählung an die Ereignisse bei dem obergermanischen Heer, die Zippel für entscheidend hält, ist rein äusserlich. Es wird in c. 36 und 37 erzählt, wie die erste Meuterei des unteren Heers durch Bewilligung seiner Forderungen beendigt wurde; Caecina führt die 1. und 20. Legion in die Winterquartiere in der civitas Ubiorum — nun erwartet man eine Mitteilung, wohin Germanicus sich begeben, und diese Erwartung wird erfüllt durch die Angabe, dass er zum oberen Heer gegangen sei, um ihm den Huldigungseid abzunehmen. Mit c. 38 nimmt der Geschichtschreiber nach der Unterbrechung durch zwei Sätze die Erzählung von den Ereignissen bei dem unteren Heer, das er durch die Bezeichnung discordes legiones in Gegensatz zu dem oberen Heer stellt, wieder auf, indem er zunächst von den Vorgängen bei einer vexillatio dieses unteren Heers berichtet und dann die zweite Meuterei desselben bis zu ihrer Beendigung und den damit im Zusammenhang stehenden Krieg gegen die Germanen erzählt (c. 39—51). An keiner anderen Stelle hätte die Episode von den meuternden vexillarii der niederrheinischen Legionen passender eingereiht werden können.

Der Lagerpräfekt M.'Ennius ist nach der allgemein angenommenen Vermutung Nipperdeys identisch mit dem von Dio 55, 33 in dem Bericht über den pannonischen Krieg als φρούραρχος Σισκίας (d. h. ohne Zweifel auch praefectus castrorum, vrgl. Wilmanns,

Ephem. epigraph. I, 92) erwähnten Μάνιος Ἔννιος. Man darf vielleicht vermuten, dass dieser M.'Ennius centurio oder auch etwa tribunus militum in der 20. Legion (leg. vicesima Valeria Victrix) gewesen war, die an dem pannonischen Krieg teilgenommen hatte (s. unten) und nach der Beendigung des Kriegs an den Niederrhein versetzt worden war (vrgl. Ann. I, 31. 37. 39).

Was diese 20. Legion betrifft, so hat die bekannte, sie nennende Stelle in der Rede des Germanicus an die beiden bei Köln stehenden Legionen c. 42:

> Primane et vicesima legiones, illa signis a Tiberio acceptis, tu tot proeliorum socia, tot praemiis aucta, < tam > egregiam duci vestro gratiam refertis?

neuerdings wieder Anlass zu Erörterungen gegeben.

Während die Worte früher allgemein so aufgefasst wurden, dass die erste Legion ihre signa von Tiberius erhalten habe, also von ihm errichtet worden sei und die zwanzigste als tot proeliorum socia, tot praemiis aucta bezeichnet werde, hat v. Domaszewski im Korrespondenzblatt der Westdeutschen Zeitschrift für Geschichte und Kunst 1893 S. 262 ff. in scharfsinniger Weise die entgegengesetzte Deutung begründet, die denn bereits in die Schulausgabe von C. Stegmann (Kommentar S. 17) Eingang gefunden hat und u. a. auch von E. G. Hardy in einem Aufsatz des Journal of philology 1895 („did Augustus create eight new legions during the Pannonian rising of 6–9 a. D.“) p. 38 f. gebilligt worden ist. v. Domaszewski geht auf Grund der Angaben des Tacitus, dass die zwei Legionen getrennte Lager hatten (c. 39, 15 Halm) und dass unmittelbar nach der Rede die Soldaten das Strafgericht an den Rädelsführern im Lager der ersten Legion vollziehen (c. 44, 7 ff.), von der Voraussetzung aus, dass Germanicus die Rede im Lager der ersten Legion gehalten habe, obwohl Tacitus den Schauplatz dieser Rede nicht ausdrücklich bezeichnet. „Da nun die contio im Lager der legio I stattfand, so stand diese auf der via principalis, dem Tribunal zunächst, die legio XX hingegen, die auf der für eine Legion bemessenen via principalis keinen Platz mehr gefunden haben kann, auf der via praetoria. Dann aber spricht Germanicus mit dem Wort illa die entfernter stehende legio XX, mit dem Wort tu die vor ihm stehende legio I an.“

Aus dem, was wir sonst über die Geschichte der ersten und zwanzigsten Legion wissen, lässt sich Beweisendes für oder wider die Auffassung v. Domaszewskis nicht entnehmen.

Die erste Legion des augustischen Heers erscheint in unserer Überlieferung zum erstenmal in der Erzählung des Tacitus von der Meuterei der niederrheinischen Legionen im Jahr 14 n. Chr. (Dass das Heer des Antonius eine legio I hatte, beweisen einige Münzen, vrgl. Mommsen, res gestae divi Augusti [2] p. 75 A. 1). Die zwanzigste Legion wird zuerst in der Geschichte des pannonischen Aufstands (6—9 n. Chr.) genannt; nach Velleius II, 112 hat sie sich prima aestate belli unter dem Befehl des Valerius Messalinus ausgezeichnet, indem sie „semiplena" mehr als 20000 Feinde schlug. Mommsen hat a. O. p. 70 ff. mit einer Reihe von Erwägungen wahrscheinlich zu machen gesucht, dass die 20. Legion zugleich mit 7 weiteren (13.—19.) aus Anlass des pannonischen Aufstands gebildet worden ist. Die Gründe, mit denen C. Patsch, Westd. Zeitschrift 1890, 332 ff. die Annahme Mommsens bestritten hat, sind grösstenteils nicht stichhaltig, wie v. Domaszewski, Korrespondenzbl. d. westd. Zeitschr. 1891, 59 nachgewiesen hat. Aus dem Umstand, dass in Illyricum Grabschriften von Soldaten der 20. Legion (die etwa 10 n. Chr. nach Germanien versetzt wurde und nicht mehr in die Donaulandschaften zurückkam) mit 9 und 17jähriger Dienstzeit gefunden worden sind, glaubte Patsch schliessen zu dürfen, dass die Legion schon lange vor dem Jahr 6 bestanden habe; einen ähnlichen Schluss zieht er für die Legionen XVII, XVIII, XIX (die varianischen Legionen) aus den Angaben des Vellejus über ihre Kriegserfahrung und für die Legionen XIII—XVI, XX, XXI aus den bei Tacitus mitgeteilten Klagen der pannonischen und germanischen Legionen im Jahr 14 über die lange Dienstzeit. Er hat dabei übersehen, dass naturgemäss eine neue Legion nicht ganz aus Rekruten gebildet wurde, sondern dass sie einen starken Stamm gedienter Leute erhielt.[1]) Bestehen bleibt freilich das prinzipielle Bedenken gegen die Mommsensche Annahme, dass Augustus, der sich während des grössten Teils seiner Regierung mit 18 Legionen — nach Mommsens Ansicht — begnügte (mit den Zahlen I—XII, die Zahlen IV, V, VI und X doppelt, die Zahl III dreifach vertreten) im Jahr 6 n. Chr. auf einmal nicht weniger als 8 neue Legionen geschaffen haben soll. So ist Hardy in dem angeführten Aufsatz, in dem die volle Beweiskraft der Mommsenschen argumenta e silentio (nur auf

[1]) Mommsen führt allerdings Res gestae p. 73 und Röm. Gesch. V, 42 die Niederlage des Varus wesentlich mit auf die Unerfahrenheit der jungen Soldaten zurück.

solche stützt sich seine Annahme) mit Recht angefochten wird, zu der vermittelnden Hypothese gekommen, dass im pannonischen Krieg nur 4 neue Legionen gebildet worden seien, XVII—XX, während vorher die Legionen I—XVI (mit Einschluss der doppelt, bezw. dreifach auftretenden Nummern 22) bestanden hätten. Mit Sicherheit ist die Frage mit den uns bis jetzt zu Gebot stehenden Mitteln nicht zu lösen; was die uns hier zunächst angehende 20. Legion betrifft, so scheint mir ein von Patsch (s. oben) geltend gemachter Grund immerhin etwas schwerer zu wiegen, als Domaszewski zugeben will. Wenn Vellejus, der sich bekanntlich in der unmittelbaren Umgebung des mit der Leitung des Kriegs betrauten Tiberius befunden hat, in der oben angeführten Stelle ausdrücklich bemerkt, dass die XX. Legion prima aestate belli subita rebellione gefochten hat, so ist das trotz der rhetorischen Haltung des Schriftstellers nicht ohne weiteres beiseite zu schieben. Auch Mommsen muss sich durch eine etwas künstliche Erklärung mit dieser Stelle und dem damit in Verbindung zu setzenden Bericht des Dio 55, 30 abfinden (res gestae p. 73 A.).

Wenn übrigens auch feststände, dass die zwanzigste Legion erst während des pannonischen Aufstands gebildet worden ist, so wäre damit selbstverständlich die Beziehung der Worte illa signis a Tiberio acceptis auf diese Legion noch nicht bewiesen, wenn sie nicht aus dem Zusammenhang der Tacitusstelle zu erschliessen ist. Es ist nun Domaszewski zugegeben, dass Germanicus die Legionen nicht etwa vor seinem Haus in der Stadt der Ubier (c. 39 vrgl. c. 36), sondern nur im Lager angeredet haben kann, da der Feldherr die Soldaten nur in contione vom Tribunal aus anreden kann (vrgl. c. 29, 1; 34, 9; 35, 15. 19; 39, 20 f.; 43, 1), und es ist ferner zuzugeben, dass dieses Lager das der ersten Legion gewesen ist — das ist aus c. 44, 7 zu schliessen. Wir haben hier in der That einen der bei Tacitus nicht seltenen Fälle, wo eine Situation erst aus der Vergleichung und Erwägung verschiedener Stellen klar wird. Aber etwas anderes ist die Frage, ob Tacitus dem Leser der Rede des Germanicus das Erkennen einer Beziehung jener Pronomina, wie sie Domaszewski annimmt, zumuten konnte. Und diese Frage ist, wie ich glaube, entschieden zu verneinen. Nachdem der Schriftsteller noch mit keinem Wort angedeutet hat, dass die Rede im Lager der ersten Legion gehalten wurde, sondern die Situation nur ganz allgemein mit den Worten apud circumfusos ita coepit bezeichnet hat, hat der Leser zunächst gar keinen Anlass, die beiden

Legionen anders als coordiniert aufzufassen und das illa nicht nach dem gewöhnlichen Sprachgebrauch (wie z. B. 1, 23: ipsae inter se legiones octava et quintadecumana ferrum parabant, dum centurionem cognomento Sirpicum illa morti deposcit, quintadecumani tuentur etc.) auf das entferntere Glied zu beziehen. Dass die Scene im Lager der ersten Legion spielte, wird ja erst in einem späteren Kapitel angedeutet; der Leser der Rede kann es also noch nicht wissen. Ganz anders liegt der Fall in den bei Gerber-Greef lexicon Tacit. p. 523 verzeichneten Stellen des Tacitus, wo in der hier von Domaszewski vorausgesetzten Weise ille auf das nähere, hic (dem tu in der vorliegenden Stelle entsprechend) auf das entferntere Glied bezogen ist. Hier ist überall die Beziehung und der Grund der Abweichung von dem gewöhnlichen Sprachgebrauch ohne weiteres klar.

Es wird also wohl bei der herkömmlichen Auffassung bleiben, wonach die Worte illa signis a Tiberio acceptis auf die erste Legion, tu tot proeliorum socia, tot praemiis aucta auf die zwanzigste Legion sich beziehen. Dass die Charakterisierung der letzteren Legion gut zu dem passt, was wir über ihre hervorragende Leistung im pannonischen Krieg erfahren, ist schon längst bemerkt worden.[1] Die vernacula multitudo nuper acto in urbe dilectu (d. h. nach der Niederlage des Varus), von der c. 31 die Rede ist, ist bei dieser Auffassung nicht bloss in der XXI (die zweifellos erst nach der varianischen Niederlage gebildet worden ist), sondern auch in der I. Legion zu suchen. Da nun, wie Mommsen res gestae p. 68 A. 1 hervorhebt, eine legio I in dem von Augustus nach der Schlacht von Actium aufgestellten Heer nicht wohl gefehlt haben kann, so muss angenommen werden, dass diese Legion im Lauf von Augustus Regierung aufgelöst und später, als Tiberius Mitregent geworden, neu gebildet wurde. Mommsen hat vermutet, dass die I. Legion irgendwie, wenn auch in geringerem Grad als die Legionen XVII bis XIX, an der Niederlage des Varus beteiligt war (wovon freilich unsere Überlieferung nichts andeutet) und deshalb aufgelöst, aber sogleich mit Beibehaltung der Nummer wieder hergestellt wurde,

[1]) Wenn Germanicus Ann. I, 34 in einer Ansprache an die 4 niederrheinischen Legionen (I, V, XX, XXI) hervorhebt quae (Tiberius) apud Germanias illis cum legionibus pulcherrima fecisset und dieses illae legiones, wie es doch am nächsten liegt, auf alle 4 Legionen zu beziehen ist, so ist diese Stelle ein Beweis dafür (wozu sie meines Wissens noch nicht verwendet worden ist), dass auch die leg. V Alaudae unter Tiberius in Germanien gedient hat.

ähnlich wie Vespasian die leg. IV Macedonica und die leg. XVI aufgelöst und dafür die leg. IV Flavia und XVI Flavia Firma geschaffen hat. Wie man sich aber auch zu dieser Frage stellen mag, soviel scheint mir aus einer unbefangenen Betrachtung der in Frage stehenden Tacitusstelle deutlich hervorzugehen, dass es die erste Legion war, die ihre signa von Tiberius erhalten hat.

*

Nachtrag zu der Stelle I, 17 (oben S. 6).

Nachdem das Obige niedergeschrieben war, ist mir die wertvolle und manches neue bietende Abhandlung v. Domaszewskis, „Der Truppensold der Kaiserzeit" in den „Neuen Heidelberger Jahrbüchern" Jahrg. X, Heft 2 S. 218 ff. bekannt geworden. Wenn bei Tacitus a. O. unter den Aufwendungen aus dem Sold das frumentum nicht genannt ist, so ist D. der Ansicht (S. 219 A. 3), dass die ägyptische Urkunde nichts dagegen beweise. Und in der That scheint gerade bei dieser Stelle, wo es eben darauf ankam, sämtliche Leistungen der Soldaten aufzuzählen, das argumentum e silentio volle Berechtigung zu haben. Ausserdem zeigen die Bestimmungen des Papyrus auch in einem andern Punkt, wie oben ausgeführt, eine nicht allgemein gültige Besonderheit.

Was eben diesen andern Punkt, die Auszahlung des Solds an die Truppen betrifft, so folgt Domaszewski, ohne sich mit der ägyptischen Urkunde in dieser Hinsicht auseinanderzusetzen, der allgemeinen auch oben festgehaltenen Annahme, dass der Sold nach Abrechnung der Abzüge den Soldaten wirklich ausgezahlt (nicht gutgeschrieben) wurde. Mit Beziehung auf die obige Stelle sowie auf Hist. 1, 46: flagitatum — perpetuitate disciplinae firmatam bemerkt er (S. 227 A. 3): „Diese ganze Einrichtung ist nur verständlich, wenn die Centurionen den Sold an die Soldaten auszahlten und berechtigt waren, den Beurlaubten oder vom Dienst Befreiten den Sold zu kürzen; dass sie diese Abzüge in die eigene Tasche steckten, kann nur ein Missbrauch sein. Und doch gab es im Interesse des Dienstes kein anderes Mittel als diesen Missbrauch zu sanktionieren, indem dem Befreiten der volle Sold bezahlt wird und der Fiskus die gesetzlichen Abzüge den Centurionen überdies auszahlt." (Die in der angeführten Stelle der Historien berichtete Neuerung Othos.) „Man sieht was für Zustände in diesem Söldnerheer herrschten." Ich kann es mir nicht versagen, noch die Schlussworte der Abhandlung herzusetzen: „Die moderne Zivilisation hat

dem Bürger das Recht und die Ehre, die Waffen zum Schutze des Vaterlandes zu führen, wiedergegeben. Nur das Heer des englischen Weltreichs ruht auf der gleichen unsittlichen Grundlage, wie das römische der Kaiserzeit, um denn auch im Greuel unmenschlicher Kriegführung mit den Söldnern des imperiums zu wetteifern: ‚solitudinem faciunt, pacem appellant'."

Einige Bemerkungen zu den Auflösungen mathem.-geogr. und trigon. Aufgaben von Prof. Dr. Hammer in Stuttgart.

Von F. Sauter in Ulm.

Bei der im 2. Heft des Korrespondenzblattes Jahrgang 1901 angegebenen Lösung der Aufgabe Nr. 4 wird zur Berechnung der Sternzeit im Augenblick der Beobachtung die Gleichung:

$$\Theta = \Theta_0 + (\text{geg. M.Z. in st.Z. verwandelt}) \ [\text{s. S. } 48]$$

benützt, wobei Θ die Sternzeit im Augenblick der Beobachtung, Θ_0 die Sternzeit für den Augenblick des mittleren Mittags des Beobachtungsorts bedeutet und zur Verwandlung der gegebenen M.Z. in st.Z. die Angabe über die Zeitdauer der mittleren Stunde und der Sternstunde, nämlich Zeitdauer einer Stunde m.Z. = 1 Stunde + 9,9 Sekunden Sternzeitdauer, dient. Wird, wie dies auch in Prof. Dr. Hammers Lehrbuch der Trigonometrie, II. Aufl. S. 523, geschieht, die Sternzeit immer auf diese Weise berechnet, so ergeben sich allerdings die Bedenken, auf die Prof. Dr. Hammer im Korr.Blatt 1901 Heft 2 S. 46 Anm. 1 hingewiesen hat, dass nämlich bei den Schülern gelegentlich dadurch Verwirrung entsteht, dass die Wörter „Sternzeit" und „Mittlere Zeit" in zweierlei Bedeutung gebraucht werden, zur Bezeichnung von Zeitpunkten, die in der einen oder anderen Zeit gegeben sind, und zur Bezeichnung einer Zeitdauer in dem einen oder anderen Zeitmass. Zur Verhütung derartiger Verwirrungen schlägt Prof. Dr. Hammer die neuen Bezeichnungen „stellare Zeit" (st.Z.) und „mediosolare Zeit" (m.Z.) für diejenigen Fälle vor, wo eine Zeitdauer gemeint ist, während für die Bezeichnung eines Zeitpunktes er die seitherigen Bezeichnungen und M.Z. beibehalten haben will.

Die Einführung dieser neuen Bezeichnungen ist aber überflüssig, wenn man die Sternzeit von einem anderen Gesichtspunkte aus St.Z. berechnet und dabei ebenfalls die bekannte Gleichung:

St.Z. = G.A. + St.W.

(oder Sternzeit = Gerade Aufsteigung + Stundenwinkel)

zu Grunde legt. Wendet man nämlich diese Gleichung im Augenblick der Beobachtung zunächst auf die mittlere Sonne an, so erhält man:

$$\text{St.Z.} = \rho_m\odot + t_m\odot,$$

wobei $\rho_m\odot$ [1]) die Gerade Aufsteigung oder Rectascension und $t_m\odot$ den Stundenwinkel der mittleren Sonne zur Zeit der Beobachtung bedeutet. Nun nimmt aber bekanntlich die G.A. der mittleren Sonne, d. h. $\rho_m\odot$, in 24^h um $3^m\ 56{,}6^s$, somit in 8^h um $1^m\ 19^s$ zu, da aber bei dem Beispiel Nr. 4 die Sternzeit im Augenblick des mittleren Mittags des Beobachtungsortes = $0^h\ 39^m\ 34^s$ ist (vgl. Θ_0 auf S. 46) und da bei der Kulmination der mittleren Sonne die Sternzeit gleich der Geraden Aufsteigung ist, so ist demnach bei Aufgabe 4:

$\rho_m\odot$ um 0^h M.Z.	$= 0^h\ 39^m\ 34^s$	
Zunahme in 8^h	$= \quad 1^m\ 19^s$	, also ist
$\rho_m\odot$ um 8^h M.Z.	$= 0^h\ 40^m\ 53^s$	, ferner ist
$t_m\odot$ " " "	$= 8^h$	(= M.Z. d. Beob.),

somit St.Z. im Augenblick d. Beobacht. = $8^h\ 40^m\ 53^s$ (siehe S. 48 im Rechenschema unter Θ.)

Bei Stellung derartiger Aufgaben empfiehlt es sich übrigens, alle diesbezüglichen Angaben nicht auf den Meridian des Beobachtungsortes, sondern, wie dies ja in der Praxis fast stets der Fall ist, auf den Greenwicher Meridian zu beziehen, da sonst der Lehrer, bei Stellung einer Aufgabe, immer erst an den aus dem Nautischen Jahrbuch entnommenen Angaben die betreffende Korrektion für den Meridian des Beobachtungsortes anzubringen hat. Die Korrektion der Sternzeit im mittleren Mittag beträgt bei einem Ort mit λ^0 östl. Länge allgemein $\frac{\lambda^0}{360^0} \cdot (3^m\ 56{,}6^s)$ und würde für Stuttgart mit $9^0\ 10'\ 51''$ östl. Länge, 6^s betragen, so dass bei Aufg. 4 an dem betreffenden Tage die Sternzeit im Augenblick des mittleren Green-

[1]) Als Analogie zur Bezeichnung der Deklination durch δ, möchte ich für die Rectascension die Bezeichnung ρ vorgeschlagen haben.

wicher Mittags $0^h\ 39^m\ 40^s$ betragen würde. [Der bei Aufg. 4 angegebene Wert der geogr. Breite des Beobachtungsortes, nämlich $\varphi = 48^0\ 47'\ 0''$, weist vermutlich auf Stuttgart als Beobachtungsort hin.] Anstatt ferner, wie es auf S. 48 geschah, den Stundenwinkel eines Sternes aus der Sternzeit des Beobachtungsortes zu berechnen, halte ich es für einfacher, die ganze Rechnung gleich für den Greenwicher Meridian zu machen, d. h. den Stundenwinkel des betreffenden Sterns im Augenblick der Beobachtung für den Greenwicher Meridian auszurechnen. Bedeutet dann $t_{*B.O.}$ den Stundenwinkel des Sterns im Augenblick der Beobachtung für den Beobachtungsort mit der östl. geogr. Länge λ und $t_{*Gr.}$ den Stundenwinkel desselben Sterns im Augenblick der Beobachtung bezogen auf den Greenwicher Meridian, so ist:

$$t_{*B.O.} = t_{*Gr.} + \lambda.$$

(Bei westlicher Länge ist λ abzuziehen.)

Ausserdem empfiehlt es sich, in einer Aufgabe an Stelle der mittleren Zeit des Beobachtungsortes, die „Mitteleuropäische Zeit" (M.E.Z.), d. h. die Zeit für den Meridian 15^0 O, anzugeben, die ja seit 1. April 1893 gesetzlich im ganzen Deutschen Reich eingeführt ist. (Für Stuttgart ist der Zeitunterschied zwischen M.Z. und M.E.Z. $= 15^0 - \lambda = 5^0\ 49'\ 9'' = 23^m\ 17^s$.).

Die bei Aufgabe 4 zu lösende Voraufgabe müsste dann folgende Fassung haben: Wie gross war am 1. April 1898 in Stuttgart ($\lambda = 9^0\ 10'\ 51''$ O) der Stundenwinkel des Sterns Aldebaran um $8^h\ 23^m\ 17^s$ M.E.Z. p.m., wenn die Gerade Aufsteigung des Sternes Aldebaran $= 4^h\ 30^m\ 5^s$, die Sternzeit im Augenblick des mittleren Greenwicher Mittags am 1. April $= 0^h\ 39^m\ 40^s$ und am 2. April $= 0^h\ 43^m\ 36{,}6^s$ war?

Die zugehörige Lösung würde sich dann folgenderart gestalten:

M.E.Z. der Beobachtung in Stuttgart $= 8^h\ 23^m\ 17^s$ p.m. 1. IV. bürgerl.
$= 8^h\ 23^m\ 17^s$ (1. IV.) astron.

M.Z. der Beobachtung in Greenwich $= 7^h\ 23^m\ 17^s$ p.m. 1. IV. bürgerl.
$= 7^h\ 23^m\ 17^s$ (1. IV.) astron.

(= Stundenwinkel der mittleren Sonne in Greenwich im Augenblick der Beobachtung.)

Kulminiert aber die mittlere Sonne, so ist ihre Gerade Aufsteigung gleich der Sternzeit, d. h. es ist

$\varrho_m \odot$ in Gr. am 1. IV. um 0^h astron. (12^h bürgerl.) $= 0^h\ 39^m\ 40^s$
$\varrho_m \odot$ „ „ „ 2. IV. um 0^h „ „ „ $= 0^h\ 43^m\ 36{,}6^s$
Zunahme in 24^h $=$ $3^m\ 56{,}6^s$
„ „ $7^h\ 23^m\ 17^s =$ $1^m\ 13^s$,

also ist

$\varrho_m \odot$ in Gr. zur Zeit der Beobachtung $= 0^h\ 40^m\ 53^s$
$t_m \odot$ „ „ „ „ „ „ $= 7^h\ 23^m\ 17^s$ (s. o.)

somit

St.Z. in Gr. zur Zeit der Beobachtung $= 8^h\ 4^m\ 10^s$.

Wendet man nun die Gleichung:

$$\text{St.Z.} = \text{G.A.} + \text{St.W.}$$

im Augenblick der Beobachtung auf den Stern Aldebaran an, für welchen, abgesehen von den kleinen jährlichen Änderungen, wie bei allen Fixsternen die Gerade Aufsteigung als konstant angesehen werden kann, so erhält man in Bezug auf den Greenwicher Meridian:

$$\text{St.Z.} = \varrho_* + t_*, \text{ oder}$$
$$t_* = \text{St.Z.} - \varrho_*$$
$$= 8^h\ 4^m\ 10^s \text{ (s. oben)}$$
$$- 4^h\ 30^m\ 5^s, \text{ d. h.}$$
$$t_{*Gr.} = 3^h\ 34^m\ 5^s.$$

Es ist aber für Stuttgart:

$$\lambda = 9^0\ 10'\ 51''\ O = +\ 36^m\ 43^s,$$

also ist für Stuttgart:

$$t_{*B.O.} = 4^h\ 10^m\ 48^s.$$

(Vrgl. Korr.Blatt Heft 2 S. 48, s. Rechenschema unter t_1.)

Um die obige Rechnungsweise auch für Planeten zu zeigen, für welche bekanntlich die Gerade Aufsteigung nicht wie bei den Fixsternen konstant, sondern veränderlich ist, möge noch folgende Aufgabe behandelt sein:

Wie gross ist in Ulm ($\lambda = 9^0\ 59'$ O) am 9. Juni 1902 um $4^h\ 35^m\ 20^s$ M.E.Z. a.m. (vormittags) der Stundenwinkel des Planeten Mars (♂), wenn am 8. Juni 1902 die Sternzeit im mittleren Greenwicher Mittag $= 5^h\ 4^m\ 44{,}1^s$, am 9. Juni 1902 $= 5^h\ 7^m\ 40{,}7^s$ und die Gerade Aufsteigung des Mars im mittleren Greenwicher Mittag am 8. Juni 1902 $= 20^h\ 19^m\ 55^s$ und am 9. Juni 1902 $= 20^h\ 29^m\ 20^s$ ist?

(Die Angaben sind dem Nautischen Jahrbuch für das Jahr 1902 entnommen.)

Lösung.

M.E.Z. der Beobachtung in Ulm = 4^h 35^m 20^s a.m. am 9. VI. bürgerl.
= 16^h 35^m 20^s am 8. VI. astron.

M.Z. der Beobacht. in Greenwich = 3^h 35^m 20^s a.m. am 9. VI. bürgerl.
= 15^h 35^m 20^s am 8. VI. astron.,

d. h. es ist

$t_m\odot$ zur Zeit d. Beob. in Greenw. = 15^h 35^m 20^s.

Kulminiert aber ein Himmelskörper (m$\odot$ resp. ♂), so ist die Gerade Aufsteigung gleich der Sternzeit,

	$\varrho_m\odot$	ϱ♂
d. h. es ist am 8. VI. um 0^h M.Z. in Greenw.	5^h 3^m $44{,}1^s$	20^h 19^m 55^s
„ 9. VI. „ „ „ „ „	5^h 7^m $40{,}7^s$	20^h 29^m 20^s
Zunahme in 24^h	3^m $56{,}6^s$	9^m 25^s
„ „ 15^h 35^m 20^s	2^m 34^s	6^m 7^s
also ist zur Zeit der Beobachtung in Gr.	5^h 6^m 18^s	20^h 26^m 2^s

Wendet man aber die bekannte Gleichung:

St.Z. = G.A. + St.W.

im Augenblick der Beobachtung auf die mittlere Sonne an, so erhält man:

St.Z. in Gr. zur Zeit der Beobachtung = $\varrho_m\odot + t_m\odot$
= 5^h 6^m 18^s
+ 15^h 35^m 20^s (s. o.),

d. h. es ist:

St.Z. in Gr. im Augenblick der Beobachtung = 20^h 41^m 38^s.

Wendet man nun die obige Gleichung St.Z. = G.A. + St.W. im Augenblick der Beobachtung auf den Planeten Mars (♂) an, so erhält man für Greenwich im Augenblick der Beobachtung:

St.$Z._{Gr.}$ = ϱ♂$_{Gr.}$ + t♂$_{Gr.}$, oder
t♂$_{Gr.}$ = St.$Z._{Gr.}$ − ϱ♂$_{Gr.}$
= 20^h 41^m 38^s
− 20^h 26^m 2^s (s. oben), also ist
t♂$_{Gr.}$ = 0^h 15^m 36^s.

Es ist aber für Ulm:

$\lambda = 9^0\ 59'$ O. = + 39^m 56^s,

somit ist im Augenblick der Beobachtung in Ulm:

t♂$_{B.O.}$ = 0^h 55^m 32^s.

Diese, meines Wissens auch bei der Marine eingeführte Methode, ist nach meinen eigenen Erfahrungen auch für schwach begabte Schüler sehr leicht verständlich und macht die Einführung der von Prof. Dr. Hammer vorgeschlagenen neuen Bezeichnungen überflüssig.

*

Was die im 3. Heft auf S. 90—93 behandelte Aufgabe Nr. 8 anbelangt, so lässt sich die auf Seite 93 am Schluss angegebene Gleichung für die Strecke AB (Fig. s. S. 90), direkt und nicht erst, wie auf Seite 93 erwähnt wurde, nach einigen Umformungen, herleiten, und zwar wie folgt:

Wird AB = x gesetzt, so erhält man mit Bezug auf die Figur von S. 90 durch mehrmalige Anwendung des Sinus-Satzes:

$$x = PB \cdot \frac{\sin(\alpha+\beta+\gamma)}{\sin A} = \frac{b \cdot \sin D}{\sin \beta} \cdot \frac{\sin(\alpha+\beta+\gamma)}{\left(\frac{PC \cdot \sin \alpha}{a}\right)}$$

$$= \frac{a \cdot b \cdot \sin(\alpha+\beta+\gamma)}{\sin \alpha \, \sin \beta} \cdot \frac{\sin D}{PC}$$

oder $$x = \frac{a \cdot b \cdot \sin(\alpha+\beta+\gamma)}{\sin \alpha \cdot \sin \beta} \cdot \frac{\sin \gamma}{x-(a+b)}.$$

Ausmultipliziert und geordnet, giebt:

$$x^2 - (a+b)\,x - \frac{a \cdot b \cdot \sin(\alpha+\beta+\gamma)\sin\gamma}{\sin \alpha \, \sin \beta} = o,$$ hieraus folgt:

$$x = \frac{a+b}{2} \underset{(-)}{+} \sqrt{\left(\frac{a+b}{2}\right)^2 + \frac{a.\, b.\, \sin(\alpha+\beta+\gamma)\sin\gamma}{\sin \alpha \, \sin \beta}}$$

[Da x nicht negativ werden kann, so gilt bei dieser Quadratwurzel nur das Vorzeichen „+"].

Diese Gleichung lässt sich entweder, wie auf S. 91 u. 92 gezeigt wurde, mit Hilfe der Lalande'schen Regel berechnen oder aber ebenso rasch, indem man zunächst:

$$1)\ p = \frac{a+b}{2}$$ und

$$2)\ q = \frac{a \cdot b \cdot \sin(\alpha+\beta+\gamma)\sin\gamma}{\sin \alpha \cdot \sin \beta}$$

setzt, den Hilfswinkel η aus der Geichung.

$$3)\ \operatorname{tg}\eta = \frac{\sqrt{q}}{p}$$

berechnet, so ist

$$4)\ x = \sqrt{q} \cdot \operatorname{ctg}\frac{\eta}{2}.$$

Anmerkung: In den Gleichungen 3) und 4) ist $\sqrt{q}$ absolut zu nehmen.

Determination. Als Dreieckswinkel muss ∢ APB $< 180^0$, d. h. $\alpha + \beta + \gamma < 180^0$ sein. Die Bestimmung von η aus Gleichung 3 ist immer möglich, und zwar erhält man zwei Werte, einen im I. Quadranten liegenden Wert η und einen im III. Quadranten liegenden Wert $(180^0 + \eta)$, von denen jedoch nur der im I. Quadranten liegende Wert brauchbar ist, da der andere Wert ein negatives Resultat für x liefern würde, was unmöglich ist. Ist demnach $\alpha + \beta + \gamma < 180^0$, so ist die Lösung der Aufgabe immer möglich und eindeutig.

*

Anmerkung: Werden, wie auf Seite 90 erwähnt wurde, die Winkel in den Ecken A und B als unbekannt eingeführt und mit φ bezw. ψ bezeichnet, so erhält man zunächst:

$$\varphi + \psi = 180^0 - (\alpha + \beta + \gamma),$$

ferner folgt nach dem Sinus-Satz:

$$\frac{\sin C}{\sin D} = \frac{\sin(\alpha + \varphi)}{\sin(\beta + \psi)} = \frac{PD}{PC} = \frac{\left(\frac{b \sin \psi}{\sin \beta}\right)}{\left(\frac{a \sin \varphi}{\sin \alpha}\right)} = \frac{b \cdot \sin \alpha \cdot \sin \psi}{a \cdot \sin \beta \cdot \sin \varphi}, \text{ oder}$$

$$a \sin \beta \cdot \sin \varphi \cdot \sin(\alpha + \varphi) = b \sin \alpha \cdot \sin \psi \cdot \sin(\beta + \psi).$$

Diese Gleichung liefert, ausmultipliziert und umgeformt, unter Berücksichtigung von $\varphi + \psi = 180^0 - (\alpha + \beta + \gamma)$ schliesslich eine Gleichung von der Form:

$$m \cos 2\varphi + n \sin 2\varphi = p, \text{ (s. S. 90.)}$$

die sich nach der Lalande'schen Regel durch die Substitution:

$$r \sin \lambda = m \text{ und}$$
$$r \cos \lambda = n$$

auf einfache Weise lösen lässt.

Man erhält nämlich:

$$r \sin(\lambda + 2\varphi) = p, \text{ d. h.}$$

$$(\sin \lambda + 2\varphi) = \frac{p}{r},$$

woraus man 2φ und damit auch φ bestimmen kann.

Hat man φ und damit auch ψ gefunden, so ergiebt sich die gesuchte Strecke $AB = x$ nach dem Sinus-Satze aus:

$$x = AP \cdot \frac{\sin(\alpha + \beta + \gamma)}{\sin \psi} = \frac{a \cdot \sin(\alpha + \varphi)}{\sin \alpha} \cdot \frac{\sin(\alpha + \beta + \gamma)}{\sin \psi}.$$

Da auf Seite 90 nach einer anderen Lösung für die Bestimmung eines der zwei Winkel φ und ψ gefragt ist, so möge eine solche hier angegeben sein:

Da $\varphi + \psi = 180^0 - (\alpha + \beta + \gamma)$ als bekannt vorauszusetzen ist, so setze man:

$$\frac{\varphi + \psi}{2} = \sigma \text{ und}$$

$$\frac{\varphi - \psi}{2} = \delta,$$

so ist

$$\varphi = \sigma + \delta$$
$$\psi = \sigma - \delta.$$

Setzt man diese zwei Werte in die obige Gleichung:

$$\frac{\sin(\alpha + \varphi)}{\sin(\beta + \psi)} = \frac{b \sin\alpha \sin\psi}{a \sin\beta \sin\varphi}$$

ein, so erhält man:

$$\frac{\sin(\alpha + \sigma + \delta)}{\sin(\beta + \sigma - \delta)} = \frac{b \sin\alpha \sin(\sigma - \delta)}{a \sin\beta \sin(\sigma + \delta)}, \text{ oder}$$

$$\frac{\sin(\alpha + \sigma)\cos\delta + \cos(\alpha + \sigma)\sin\delta}{\sin(\beta + \sigma)\cos\delta - \cos(\beta + \sigma)\sin\delta} = \frac{b \sin\alpha}{a \sin\beta} \cdot \frac{\sin\sigma\cos\delta - \cos\sigma\sin\delta}{\sin\sigma\cos\delta + \cos\sigma\sin\delta}$$

$$\frac{\sin(\alpha + \sigma) + \cos(\alpha + \sigma)\operatorname{tg}\delta}{\sin(\beta + \sigma) - \cos(\beta + \sigma)\operatorname{tg}\delta} = \frac{b \sin\alpha}{a \sin\beta} \cdot \frac{\operatorname{tg}\sigma - \operatorname{tg}\delta}{\operatorname{tg}\sigma + \operatorname{tg}\delta}.$$

Wird diese Gleichung ausmultipliziert und geordnet, so erhält man eine quadratische Gleichung mit der Unbekannten $\operatorname{tg}\delta$. Diese Gleichung lässt sich entweder nach der Lalande'schen Regel oder wie oben mit Hilfe der Einführung eines Hilfswinkels berechnen. Kennt man aber δ, so kennt man auch, da σ bekannt ist, die Winkel φ und ψ und man erhält dann, wie oben, die Strecke AB = x aus der Gleichung:

$$x = \frac{a \sin(\alpha + \varphi) \cdot \sin(\alpha + \beta + \gamma)}{\sin\alpha \cdot \sin\psi}.$$

Vergleicht man diese beiden Lösungen mit der zuerst gezeigten Lösung, so ergiebt sich sofort, dass die erste Lösung, bei der die gesuchte Strecke AB direkt aus einer quadratischen Gleichung auf trigonometrischem Wege bestimmt wird, bei weitem die kürzeste und einfachste und somit auch in der Praxis den beiden anderen Lösungen vorzuziehen ist.

Bericht über die allgemeine Reallehrerversammlung am 4. Mai 1901.

Diese Versammlung wurde auch heuer wieder in dem vom K. Rektorat gütigst zur Verfügung gestellten Festsaal der Friedrich-Eugen-Realschule und anderen Räumlichkeiten der Anstalt abgehalten. Gleichzeitig fand eine hauptsächlich von Paul Spindler veranstaltete Ausstellung von Apparaten und sonstigen Lehrmitteln aus dem Gebiet der Physik und Chemie, u. a. Marconi-, Tesla- und Röntgenapparaten statt. Die Verhandlungen begannen in den beiden Abteilungen morgens 8 Uhr.

In der sprachlich-historischen Abteilung hielt Prof. Schiele-Stuttgart einen Vortrag über die Vereinfachung der französischen Syntax nach den Erlassen des französischen Unterrichtsministers vom 31. Juli 1900 und 26. Febr. 1901. Hinweisend auf seinen am 27. Januar 1901 auf der in Plochingen abgehaltenen Hauptversammlung des Württ. Vereins für neuere Sprachen gehaltenen Vortrag bemerkt der Redner, dass er sich ziemlich kurz fassen könne, da dieser Vortrag demnächst im „Korrespondenzblatt" in extenso erscheinen werde. Wie vorauszusehen war, hat die Académie française bezüglich der im Erlasse vom 31. Juli 1900 genannten Änderungen und Erleichterungen manche Bedenken gehabt und nicht alle gebilligt, sondern da und dort am seitherigen Gebrauch festgehalten. Ein Rundschreiben des Unterrichtsministers vom 28. Februar 1901 teilt nun die von Ministerium, Akademie und Oberschulrat gemeinsam festgestellte Liste von Neuerungen den verschiedenen staatlichen Unterrichtsanstalten mit und fordert die Vorstände auf, das Nötige zu veranlassen, damit sie im Elementarunterricht sofort in Kraft treten können. Redner zählt sie nun der Reihe nach auf, an einzelne Nummern erläuternde oder kritische Bemerkungen knüpfend. In einzelnen Punkten, auf die er aufmerksam macht, bleiben leider trotz der Erlasse auch jetzt noch Unsicherheiten bestehen. Trotzdem haben Schüler und Lehrer allen Grund, für eine grosse Zahl von Vereinfachungen dankbar zu sein. Zum Schlusse stellt er folgende Leitsätze auf, welche einstimmig angenommen werden:

1. Wir begrüssen freudigst den Erlass des französischen Unterrichtsministers Leygues vom 26. Februar 1901 betreffend Vereinfachung der französischen Syntax und ersuchen eine hohe Behörde,

das Nötige zu veranlassen, damit derselbe mit Beginn des neuen Schuljahrs auch bei uns in Kraft trete und die angeführten Erleichterungen für den Unterricht der französischen Grammatik auch unseren Schülern zu gute kommen. 2. Schon in der Zwischenzeit möge es uns gestattet sein, bei Gelegenheit auf die Neuerungen hinzuweisen, woraus sich folgerichtig dann deren Duldung bei den demnächstigen Versetzungsprüfungen ergiebt. 3. Eine allmählich erfolgende Umarbeitung unserer Lehrbücher im Sinne des Erlasses vom 26. Februar 1901 erscheint als dringendes Bedürfnis. 4. Da in Frankreich die Erleichterungen nur für den Elementarunterricht bestimmt sind, und deren Duldung überhaupt nur für die staatlichen Prüfungen gesetzlich vorgeschrieben ist, so dürfen wir in unseren Oberklassen es so lange nicht versäumen, auf die bis jetzt üblichen Regeln bei Gelegenheit einzugehen, als wir noch Schriftsteller mit der alten Orthographie und Syntax lesen. 5. Die nun hoffentlich bei der Behandlung der Grammatik zu erübrigende Zeit wollen wir verwenden zu ausgedehnterer Lektüre guter Schriftsteller und zu weiterer Anleitung unserer Schüler im freien mündlichen und gelegentlich auch schriftlichen Gebrauch der französischen Sprache.

In der mathematisch-naturwissenschaftlichen Abteilung sprach Prof. Dr. Wölffing (Techn. Hochschule, Stuttgart) über „Gruppentheoretische Auflösung der Gleichungen". Er entwickelte zunächst die Lehre von den algebraischen Gleichungen bis zu der Stelle, wo die Gruppentheorie einsetzt, gab eine Übersicht über die Grundsätze der letzteren und zeigte sodann, wie man mit Hilfe derselben die Lehre von der algebraischen Auflösung der Gleichungen beherrscht und wie insbesondere bemerkenswerte Sätze der höheren Geometrie sich auf gruppentheoretischem Weg ergeben.

Um 10 Uhr begann unter dem Vorsitz des Vereinsvorstandes Rektor Mayer-Cannstatt die von etwa 180 Mitgliedern besuchte Hauptversammlung, welche S. Excellenz Kultminister Dr. v. Weizsäcker, Kultministerialdirektor Dr. v. Rapp, Kultministerialrat Dr. Bälz, die Oberstudienräte v. Günzler, Weigle, Dr. Reiff und der Vorstand des Gymnasiallehrervereins Prof. Dr. Herzog mit ihrer Anwesenheit beehrten. Nachdem der Vorsitzende seiner Freude über den zahlreichen Besuch Ausdruck gegeben und den hohen Gästen für ihr Erscheinen gedankt hatte, gedachte er der Gestorbenen des Jahres, besonders auch des verstorbenen Ausschussmitgliedes Oberreallehrer Kautter-Heilbronn. Die Versammelten ehrten ihr Andenken durch Erheben von den Sitzen. Dann folgte als erster

Gegenstand der Tagesordnung der Geschäftsbericht des Ausschusses. Die Thätigkeit desselben erstreckte sich im abgelaufenen Vereinsjahr auf a) die Berechtigungsfrage, b) die Umgestaltung des Realschnl-Lehrplans, c) die Gehaltsvorlage.

Zu a) bemerkt der Vorsitzende: Nachdem seit 1884 wiederholte Verhandlungen stattgefunden haben, ist in dieser Frage ein erfreulicher Schritt vorwärts geschehen. Durch S. M. den Kaiser sind die drei Gattungen höherer Schulen als gleichwertig anerkannt worden; die mit Spannung erwartete bundesrätliche Entscheidung über die neue Medizinalordnung steht allerdings noch aus. Auch im engeren Vaterlande hat es wenigstens einen kleinen Fortschritt gegeben: Die Abgeordnetenkammer hat die Eingabe des Reallehrervereins der Regierung wenigstens zur „Erwägung" überwiesen, ebenso eine weitere Eingabe dahingehend, es möchten denjenigen Abiturienten der Oberrealschule, welche eine Ergänzungsprüfung im Lateinischen abzulegen vermögen, auch sämtliche Berechtigungen der Abiturienten des Realgymnasiums verliehen werden. Bei der Kammerberatung trat der eigentliche Zweck der ersten Eingabe, die Zulassung der Realschul-Abiturienten zum Studium des höheren Verkehrsdienstes, ganz in den Hintergrund. Die dem Reallehrerverein hiebei gemachte Unterstellung, er behandle die Gymnasialbildung geringschätzig, weist der Vorsitzende entschieden zurück. Bei der Beratung des Kultetats schnitt der Abgeordnete Prof. Dr. Hieber die Frage nochmals an, und wir hatten die Genugthuung, dass auch der Kultminister Dr. v. Weizsäcker die Gleichberechtigung aller drei Schulgattungen anerkannte, jedoch mit der Massgabe, dass jede ihre eigentümliche Richtung beibehalten solle, was auch ganz die Meinung unseres Vereins sei. S. Excellenz war auch nicht bloss für „Erwägung", sondern „Berücksichtigung" unserer Eingabe. Die Abstimmung war ohnehin zweifelhaft und wir haben die blosse „Erwägung" hauptsächlich den „Privilegierten" zu verdanken. Bei dem Wohlwollen der Unterrichtsverwaltung dürfen wir aber der Zukunft ruhiger entgegensehen. Seitens des Ausschusses wird folgende Resolution vorgeschlagen:

> „Der Reallehrerverein hat es mit grosser Genugthuung begrüsst, dass auch in Württemberg die Gleichwertigkeit der höheren Schulen anerkannt wurde. Er wird es auch in Zukunft als eine seiner Hauptaufgaben betrachten, die Vermehrnng der Berechtigungen unserer württ. Realschule anzustreben"

und einstimmig von der Versammlung angenommen.

Mit dem Berechtigungswesen eng verknüpft ist die Frage der Änderung des Lehrplans der Realanstalten. Der bestehende ist 25 Jahre alt; er entstand, als die frühere mathematische Abteilung des Polytechnikums an die Oberrealschule überging, und aus diesem Ursprung erklärt sich sein mehr der Mathematik zugeneigter Charakter. Er muss entschieden einer Durchsicht in der Richtung auf Allgemeinbildung unterzogen werden, wobei aber mit Vorsicht zu Werke zu gehen ist, damit nicht das bewährte Alte über den Haufen geworfen wird. Bis jetzt hat der Ausschuss nur Material gesammelt; er hofft aber im nächsten Jahr der Versammlung Gelegenheit geben zu können, zu positiven Vorschlägen Stellung zu nehmen.

Die Gehaltsvorlage ist ebenfalls im Ausschuss behandelt worden, und er hat sich veranlasst gesehen, wegen einzelner Härten in Gemeinschaft mit dem des human. Lehrervereins in einer Eingabe an die Unterrichtsverwaltung vorstellig zu werden. Im übrigen wurde von weiteren Schritten, besonders auch in der Presse, abgesehen. Vorgeschlagen und von der Versammlung einstimmig angenommen wird folgende Resolution:

„1. Die Reallehrerversammlung spricht der K. Staatsregierung und insbesondere der hohen Unterrichtsverwaltung ihren ehrerbietigsten und aufrichtigen Dank für die Einbringung der Gehaltsvorlage aus, durch welche auch die Bezüge der Lehrer der höheren Schulen in zeitgemässer und einheitlicher Weise geregelt werden sollen. 2. Die Reallehrerversammlung erklärt ihr Einverständnis mit den Schritten des Vereinsausschusses, um die Wünsche des Vereins in Bezug auf die neue Gehaltsvorlage zum Ausdruck zu bringen.“

Schliesslich teilt der Vorsitzende noch mit, dass die Eingabe betreffend Portofreiheit des dienstlichen Verkehrs seitens der Vorstände kleinerer Schulanstalten und der „technischen Inspektoren“ eine sehr entgegenkommende Beantwortung gefunden habe. Da zum Geschäftsbericht des Vorsitzenden niemand das Wort verlangt, giebt der Kassier, Prof. Hils-Stuttgart, den Bericht über den erfreulichen Stand der Kasse und wird entlastet. (Schluss folgt.

Die erste Reallehrerprüfung im Jahre 1808.

Nachdem die letzte Reallehrerprüfung alten Schlags unlängst ihren Abschluss gefunden hat, werden die — soweit wir finden können — ältesten Aufzeichnungen über Reallehrerprüfungen (in den „Memorabilia Gymnastica 1774—1813“ des K. Eberhard-Ludwig-Gymnasiums) vielleicht von manchen Kollegen gerne gelesen werden. Sie sind vom Jahr 1808 und lauten:

„November.

„d. 28 u. 29 wurde ein deutscher Schullehrer von Wildbad auf
„eine Reallehrers-Stelle examinirt, wobey Prof. Wurm zugegen
„war. — Er muss ein kleines deutsches, lat. u. fr. Thema auf
„den Bogen dictando schreiben u. — übersezen ins Lat., Fr. u.
„Deutsche; er musste lat. u. fr. exponiren u. in eben diesen Spr.
„eine Probe-Lection mit R.-Schülern halten, er wurde endl. in
„Geograph., Histor. und Geometr. examinirt.“

„December.

„d. 13 u. 14 wurde Christ. Gottlieb Stahl von Heimerdingen mit
„Zuziehung des Pr. Fischhabers ebenso auf eine Real-Lehrer-
„Stelle examinirt.“

Der Umstand, dass im ersten Fall über das Verfahren bei der Prüfung nähere Angaben gemacht sind, während sie sonst fehlen — in den Nachrichten über die philologischen Prüfungen finden sich Andeutungen hierüber auch nur da, wo, etwa um jene Zeit, zuerst „nach dem neuen Typ“ geprüft wird — dieser Umstand lässt die Vermutung als berechtigt erscheinen, die erwähnte Prüfung werde die erste ihrer Art gewesen sein. Dass es aber vorher schon Reallehrer gab (Nürtingen hatte ja schon 1783 eine Realschule, vrgl. Cramer, Lehranstalten und Lehrer, 3. Aufl. S. 134) beweisen u. a. folgende Einträge von 1807:

„Septemb.

„d. 23. wurde der Real-Lehrer Bach von Nürtingen mit Zuzieh.
„des Prof. Nasts auf ein Praeceptorat examinirt“.

und von 1808:

„May.

„d. 3 — Reallehrer Jetter von Ebingen auf ein Praeceptorat —
„mit Zuziehung des HE. P. Osianders.“

Demnach hätte Ebingen 1808 auch schon eine Realschule gehabt?

St. Ed. Sch.

Litterarischer Bericht.

Von der **Sammlung von Abhandlungen auf dem Gebiete der Pädagog. Psychologie und Physiologie**, herausgegeben von Schiller und Ziehen, Verlag von Reuther & Reichard, Berlin, liegt der III. Band vor. Er umfasst 7 Nummern. (Subskriptionspreis Mk. 7.50.)

1. Die Schularztfrage, ein Wort zur Verständigung von H. Schiller, 56 S. Mk. 1.20. Die ersten Seiten geben einen lehrreichen geschichtlichen Überblick, in dem uns namentlich das Entstehen der neuen schulhygienischen Litteratur geschildert wird, mit Hervorhebung der wichtigsten Schriften dieser Gattung, worunter Axel Keys „Schulhygienische Untersuchungen“ als das eigentliche „Standard work“ sich darstellt. Wir sehen, wie aus solchen von Ärzten veröffentlichten Untersuchungen immer lauter da und dort das Verlangen nach Anstellung von Schulärzten hervorgeht, und erfahren, welche Versuche in den einzelnen Kulturstaaten gemacht worden sind, um diesem Verlangen Rechnung zu tragen, wobei Frankreich auf der Linie des Fortschritts den weitesten Vorsprung gewonnen zu haben scheint. Entschiedene Anerkennung verdienen auch die Einrichtungen in den grösseren belgischen Städten — geradezu musterhaft“ findet sie Sch. in Brüssel — und in den amerikanischen. Der Grund, warum in Deutschland das Wünschenswerte erst in sehr bescheidenem Masse verwirklicht worden ist, liegt, wie Sch. uns zeigt, zum guten Teil in der Masslosigkeit und Taktlosigkeit, mit der die Apostel der Schulhygiene hier vielfach auftraten. Die Lehrer, welche doch in Schulsachen auch mitangehört werden müssen, fühlten sich verletzt durch übertreibende und ungerechte Angriffe auf die bestehenden Verhältnisse und zurückgestossen durch die Forderung „diktatorischer Gewalt“ für den künftigen Schularzt, der jeder Unterrichtsstunde sollte anwohnen und event. ohne weiteres die Schule schliessen dürfen; die Regierungen aber und städtischen Verwaltungen wurden scheu, wenn sie erkannten, wie ungeheure Geldsummen die Durchführung all der empfohlenen Massregeln erforderte. Und so ergiebt sich als Schluss aus der Uebersicht über die bisherige Entwicklung, dass bei uns „die allgemeine Einführung von staatlichen Schulärzten für Volks-, Mittel- und höhere Schulen in absehbarer Zeit aussichtslos“ (S. 16) und dass, wenn man einmal die Sache gut durchführen will, ein vertrauensvolles Zusammenwirken von Ärzten und Lehrern unerlässliche Grundbedingung ist (S. 25 und 53). Recht interessant ist es nun, zu beobachten, wie dieses einmütige Zusammenwirken an einzelnen Orten, wo die Ziele nicht zu hoch gesteckt wurden, wirklich auch bei uns glücklich hergestellt worden und wie dann mit mässigen Mitteln Grosses und Wichtiges erreicht worden ist.

Besonders von den eigenen Erfahrungen Schillers an seinem Giessener Gymnasium, die S. 39—49 beleuchtet werden, wird jeder Leser dankbar Kenntnis nehmen und ebenso von den Mitteilungen über die Wiesbadener Einrichtung, wo der im Jahr 1896 unternommene Versuch der Bestellung von 4 Schulärzten für die Volks- und Mittelschulen sich so trefflich bewährt hat, dass die Aufsichtsbehörde „eine deutliche gesundheitliche Förderung bestätigen" konnte und dementsprechend die Zahl der nun fest angestellten Schulärzte sofort auf 6 erhöht worden ist (S. 22). Man wird aber auch, wenn man alles überdenkt, nicht umhin können, den Sätzen des Verfassers beizupflichten, dass „der grösste Nachteil für die Gesundheitspflege der Schüler nicht in dem Mangel eines Schularztes, sondern in dem Mangel der hygienischen Bildung des Lehrerstandes liege" (S. 24 f.); dass gegen die vielfach mit Stillschweigen übergangenen Schädigungen der Gesundheit des Schülers, die im Elternhause erfolgen, die Schule nur dann erfolgreich ankämpfen könne, wenn der Kampf von Anfang an bei dem jugendlichen, noch leicht zu beeinflussenden Schüler aufgenommen und mit Festigkeit geführt werde, was eben voraussetzt, dass der Lehrer die Wirkung des krumm Sitzens, des Hereinhängens über Heft und Buch, der unzureichenden Beleuchtung u. s. w. wirklich klar kenne und ernst nehme (S. 74); dass meist die Reinigung der Schulgebäude hygienisch ganz unzureichend ist. Auch dass an der festgestellten frühzeitigen Zerrüttung der Gesundheit der Lehrer dieser beklagenswerte Mangel an Reinlichkeit der Schulräume, die mit keiner Kaserne, keinem Comptoir sich vergleichen dürfen, einen starken Teil der Schuld trage (S. 26), mag wohl zutreffen. Ein besonders schönes Beispiel dafür, wie leichtfertig die Gesetze der Hygiene gelegentlich selbst bei dem Neubau eines dem höheren Unterricht dienenden Schulhauses hintangesetzt werden, bei aller behördlichen Bauplanprüfung und Bauaufsicht, ist S. 33 nachzulesen.

Die Betrachtungen des Verfassers laufen auf einige Vorschläge hinaus: 1. Es ist Sorge zu tragen für ausreichende hygienische Vor- und Ausbildung des Lehrerstandes (S. 36). Die Schulhygiene muss auch zum Prüfungsgegenstand gemacht werden (S. 55).

2. Es müssen vortragende hygienische Räte in die Zentral- oder Provinzialbehörden (S. 34). Der Geschäftskreis eines solchen „wird so abzugrenzen sein, dass er etwa alle 3—4 Jahre alle Schulen seines Ressorts einer hygienischen Inspektion unterwerfen kann. Endlich wären diese vortragenden hygienischen Räte auch die geeigneten Persönlichkeiten, um über die Wirkungen des Lehrerberufs auf die Lehrerschaft, besonders über die Frage der Lehrer- und Schülerüberbürdung authentisches Material zu sammeln. . ." (S. 34 f.).

Als 3. Vorschlag darf ich wohl im Sinne des S. 29 Ausgeführten hinstellen die Bildung von besonderen Kommissionen zur hygienischen Überwachung der städtischen Schulen, die aus Magistratsmitgliedern,

Angehörigen der Schuldeputation und mindestens einem Schularzte zusammenzusetzen wären.

Gerade diesen 3. Vorschlag kann ich rückhaltlos billigen, nicht ebenso die 2 anderen. Ein weiterer Prüfungsgegenstand? Das scheint mir trotz aller Kautelen, die Sch. dabei anwenden möchte, ein neues Übel. „Der Examinator, der seine Aufgabe versteht, wird nicht nach Gedächtniskram fragen“ (S. 56): ja wohl! Aber der Examinator, der seine Aufgabe nicht versteht? Es giebt auch solche. Und ist es wirklich wahr, dass „ein Fach, das nicht Prüfungsgegenstand ist, auch in den Augen der Studierenden wenig Bedeutung hat“ (S. 55)? Ich glaube, es kommt da doch sehr viel auf den Lehrer des Faches an. Dass wirklich befähigte, anregende Lehrer der Hygiene gefunden werden, ist wichtiger, als dass der Stachel der Prüfungsangst angesetzt werde. — Und dann die hygienischen Räte? Ich besorge, in Deutschland würden zu solchen die nächsten besten Juristen oder Verwaltungsbeamten ernannt, denen man eine günstige „Carrière“ eröffnen wollte. Die Folgen davon würden dem an die Schlussbetrachtung angehängten Wunsche des Verfassers selbst widerstreiten. „Bis jetzt ist das Meiste und Beste, was in dieser Frage gemacht worden ist, ohne Reglementierung vom grünen Tisch geschehen. Möge man auch künftig der nicht amtlichen Initiative freie Bahn lassen.“

Ich will nur noch sagen, dass sehr viele anregende Bemerkungen in dem Schriftchen stehen, die ich des Raumes halber nicht habe herausheben können. Für alle, die um Schulreformen sich kümmern, ist es sehr beachtenswert.

2. Die Entwicklung des sozialen Bewusstseins der Kinder. Studie zur Psychologie und Pädagogik der Kinder von Will. S. Monroe. 88 S. M. 2.

Weitaus der grösste Raum ist der Mitteilung und Besprechung von Antworten gewidmet, die amerikanische Schulkinder, Knaben und Mädchen, schriftlich auf bestimmte Fragen gegeben haben, welche ihnen in der Klasse vorgelegt wurden eben zu dem Zweck, um ihre sozialen Instinkte zu prüfen. Beispiele der Fragen sind folgende: „Was für eine Art von Gespielen magst du am liebsten? — Sage, was du werden willst, wenn du gross sein wirst, und weshalb du es werden willst. Mit welchem Spielzeug spielt ihr am liebsten und weshalb spielt ihr am liebsten damit? — Welches Lied magst du am liebsten und weshalb? — Beschreibe eine Strafe, die dir einmal zudiktiert wurde, und sage, weshalb sie dir gerecht erschien (— — — ungerecht erschien).“ Die Zahl der gefragten Kinder ist immer sehr gross, meist zwischen 1000 und 2000. Doch enthalten die Antworten verhältnismässig wenig, was als bedeutsam angesehen und zu Schlüssen auf eine typische Entwicklung des Kindes verwertet werden könnte. Ich will mich bemühen, dieses Wenige herauszuheben: S. 20 „Unter den erwählten Berufs-

arten steht der Lehrberuf oben an. 48 % der Mädchen und 4 % der Knaben sagen, dass sie Kinder unterrichten möchten. Bei den Knaben wächst die Zahl bis zum zehnten Jahre, in welchem Lebensalter 10 % den Wunsch aussprechen, zu unterrichten; von diesem Zeitpunkt an nimmt die Zahl allmählich ab, bis sie mit 15 Jahren nur 1 % ausmacht." S. 46 „Religiöse Lieder werden zuerst von 7jährigen Kindern und zwar von 16 % der Mädchen und ebensoviel Prozent der Knaben genannt; 27 % der 16jährigen Mädchen und 21 % der gleichaltrigen Knaben ziehen sie anderen Liedern vor. Die Zahl nimmt beständig zu und die Mädchen überragen zu jeder Zeit." S. 86. Der Furcht vor Gespenstern „wird von den jüngsten Kindern keine Erwähnung gethan; sie tritt erst mit dem 10. Jahre auf und wächst bis zum 14. Jahre, wo die Kurve niederzugehen beginnt." Wo sonst Schlüsse auf die Entwicklung der Kinder nahegelegt werden, ist das Erschlossene von vornherein bekannt und selbstverständlich. Und so scheint die ganze Untersuchung ziemlich verfehlt, wenn man sie wirklich unter dem durch die Überschrift bezeichneten Gesichtspunkte betrachten will, dem freilich auch noch mit einigen erborgten Bemerkungen der einleitenden Abschnitte Rechnung getragen wird. Doch versteckt sich in der Masse des vor uns ausgebreiteten Stoffes manches Interessante, das für die Enttäuschungen, die wir beim Durchlesen erleben müssen, einen gewissen Ersatz gewährt. So werden wir da und dort an eine bemerkenswerte amerikanische Schuleinrichtung erinnert. Z. B. S. 63 an die da und dort bestehenden Schulsparkassen, S. 41 an die mit in den Unterricht selbst aufgenommenen Spiele; so erfahren wir manches, was den Unterschied des Empfindens und Strebens der beiden Geschlechter beleuchtet, um so heller, da ja in Amerika Knaben und Mädchen stets in derselben Schule vereinigt sind: ein Beispiel ist schon in dem oben Mitgeteilten enthalten; dahin gehört dann S. 61 die Bemerkung: „Bei dieser Untersuchung, wie bei allen denen, die das soziale Bewusstsein der Schulkinder behandeln, überwiegen die Mädchen in der Äusserung altruistischer Tendenzen"; dahin der S. 71 sich darbietende Schluss, dass bei Mädchen eine stärkere Geneigtheit herrscht, den Übertreter anzugeben. Und an Stelle des mehr und mehr in Vergessenheit kommenden Hauptgesichtspunkts drängt sich über dem Lesen ein anderer Gesichtspunkt auf, der auch von dem Verfasser selbst einmal hervorgekehrt wird, wenn er S. 15 Compayré nachspricht: „Der Lehrer erhält durch diese kleinen Autobiographien ein klares und lebendiges Bild von den Vorstellungen der unter seiner Obhut lebenden Kinder und eine sichere Begründung der pädagogischen Praxis." Das ist gewiss wahr. Und es ist eine wichtige Sache, die von den meisten Lehrern bei uns zu wenig beachtet wird. Vrgl. darüber die feinen Bemerkungen von Matthias in Baumeisters Handbuch (Prakt. Pädag. S. 205). Denn Sinn für solche in das Wesen des einzelnen Schülers eindringende

Untersuchungen zu wecken, dazu mag auch das vorliegende Schriftchen etwas beitragen. Eben die Fragen, deren Beantwortung es uns so umständlich darlegt, lassen sich zum grossen Teil zu einer Prüfung der Besonderheiten des einzelnen Kindes viel besser verwenden, als zu dem Zwecke, dem sie hier dienen sollten. Freilich ist zu befürchten, dass wer nicht schon einiges Interesse für dergleichen Dinge mitbringt, an der Masse des rohen Stoffes, durch den er sich hier durcharbeiten soll, erlahme und so am Ende nur abgeschreckt werde. Hätte der Verfasser zu einer pünktlichen Sichtung sich Zeit und Mühe genommen, hätte er anstatt all des erdrückenden Wustes, mit dem er uns überschüttet, nur eine gute Auswahl im Umfang etwa des 4. Teiles davon uns dargeboten, so könnten wir ihm wirklich dankbar sein. Auch auf die sprachliche Form hätte er wohl mehr Fleiss verwenden dürfen. Es ist doch eine beleidigende Geschmacklosigkeit, wenn immer wieder englische Lappen und Fetzen dem Deutschen aufgenäht werden, besonders unangenehm, wenn (wie S. 50) stammelnde Versuche der Verdeutschung nebenhergehen. Auch Ausdrücke, wie „Periode der instinktiven Kooperation“, oder „letztere Hypothese hat mehr Anspruch auf Korrektheit“ (wobei die Richtigkeit gemeint ist), tragen nicht eben dazu bei, dass man gerne weiter liest.

3. Über den Reiz des Unterrichtens, eine pädagogisch-psychologische Analyse von Dr. phil. Franz Schmidt. 36 S. M. 0,80.

„Innere Erfahrungen, die . . . mit grösster Individualität den Anspruch auf weitgehendste Allgemeingültigkeit verbinden, pflegen von den energischsten Antrieben zur Kundgebung begleitet zu sein.“ (S. 8) „Der Unterricht geht nicht im Mitteilen auf, noch kann ihm mit ergebnislosen Mitteln gedient sein. Aus seiner allgemeinen Aufgabe, den Fortgang der Kulturarbeit der menschlichen Gesellschaft durch die angemessene Erhöhung des Bildungsniveaus der Jugend zu verbürgen, folgt die besondere, die Aneignung und Assimilation der Bildungsstoffe im Schüler zu überwachen und zu sichten.“ (S. 14) „In dieser schwierigen Thätigkeit, der Ausgestaltung werdender Persönlichkeiten, liegt für den Lehrer einer der stärksten Reize seiner Berufsarbeit.“ (S. 23) Dies einige Beispiele von den Sätzen des Verfassers. Sie sind gewiss im ganzen richtig, aber wozu sie ausgesprochen und gedruckt werden, ist mir nicht klar. Wer vom Unterrichten sich keinen Reiz verspricht, wird ja hoffentlich nicht Lehrer werden; wer es geworden ist, wird die Freuden und Leiden seines Berufes kennen, und Leute anderer Berufsarten dürften wenig Verlangen haben, sich über den Reiz des Unterrichtens belehren zu lassen, den sie übrigens von der eigenen Schulzeit her auch werden beurteilen können. Dass ein Psychologe zu dem Buch greifen werde, um daraus Einblicke „in die Psyche des Lehrers“ zu gewinnen (vrgl. die Einleitung), glaube ich schon gar nicht. Ich könnte es einem solchen auch nicht raten, sondern würde ihn auf die Mitteilungen in ihrem Berufe ergrauter Meister verweisen.

4. Die Ideenassoziation der Kinder. 2. Abhandlung von Dr. Th. Ziehen. 59 S. Mk. 1.60.

Die erste Hälfte nehmen methodologische Erörterungen ein. Sie sollen einmal auf eine dritte Abhandlung vorbereiten, welche die Messung der einfachen Reaktionszeit behandeln wird, und dann sah sich Verfasser zu ihnen veranlasst, um der drohenden Überproduktion auf experimentell-psychologischem Gebiete zu steuern. Sie enthalten genaue Weisungen zur zweckentsprechenden Benützung des Münsterbergischen und Hippschen Chronoskops und stecken sorgfältig die Grenzen der Brauchbarkeit dieser Apparate, die oft überschätzt wird und unter denen der einfachere M.sche den Vorzug verdient, fest. („Ich habe stets die naiven Tausendstelsekundenangaben bei Assoziationsversuchen mit einem befremdeten Kopfschütteln und einem gerührten Lächeln angestaunt“ S. 26. „Man wird sich hüten müssen, Differenzen der Ergebnisse, welche 30 Hundertstelsekunden nicht übersteigen, zu verwerten“ S. 30). In der zweiten Hälfte wird hauptsächlich folgendes festgestellt: „Die Wortassoziationszeiten sind im allgemeinen erheblich kürzer als die Objektsassoziationszeiten. Übrigens kommen reine Wortassoziationen auf der untersuchten Altersstufe von 8—14 Jahren keineswegs häufig vor. Fast bei allen Knaben zeigte sich erheblich grössere Geschwindigkeit für Allgemeinassoziation als für Individualassoziationen und meist vergeht bis zur Äusserung der Reaktionsvorstellung um so mehr Zeit, je schärfer ihre räumlich-zeitliche Bestimmung ist (S. 34). Subsumierende und generalisierende Assoziationen bilden erst vom 12. Lebensjahr an einen ansehnlichen Prozentsatz; während unter ihnen anfangs die subsumierenden überwiegen, gewinnen nach und nach die generalisierenden die Oberhand; beide Formen verlaufen durchschnittlich sehr viel langsamer, als die einfachen homosensoriellen, partialisierenden und totalisierenden Assoziationen. (S. 37. Die zwei letzten termini dürfte man etwa verdeutschen und damit erklären als Beispiel wählende, wie: grün — Wiese, und ausmalende, wie: Wiese — grün.) Heterosensorielle sind viel seltener und verlaufen viel langsamer als homosensorielle (— es wird mir schwer, die hässlichen Wörter nachzuschreiben —); die partialisierenden erfordern (— natürlich, füge ich bei —) meist weniger Frist als die totalisierenden; relativ sehr gross ist die Geschwindigkeit der durch räumliche oder zeitliche Zusammenhänge vermittelten Assoziationen; dagegen sehr gering die der kausal oder sonstwie logisch vermittelten. (Dies dürfte wohl für ältere Schüler und für viele Erwachsenen nicht mehr so ganz gelten.) Auf die Berechnung eines absoluten Mittelwerts muss verzichtet werden. Die unter Zustimmung Wundts von Trautscholdt und von Kräpelin angestellten Versuche, einen solchen zu finden, sind wertlos. Ausdrücklich bemerkt Verfasser noch, „dass die hohen Assoziationszeiten, welche man bei wenig geläufigen Reizwörtern erhält, ganz unzuverlässig sind, sowohl

bei Kindern wie bei Erwachsenen; in der Periode des Suchens nach einer Reaktionsvorstellung schieben sich nämlich fast stets allerhand undeutliche Zwischenvorstellungen ein, so dass die gemessene Zeit gar nicht für eine, sondern für mehrere Assoziationen verbraucht worden ist“ (S. 56). Und „Stets ergiebt sich eine sehr erheblich grössere Assoziationsgeschwindigkeit für den Erwachsenen. Ich war selbst immer wieder über diesen gewaltigen Unterschied betroffen“ (S. 57).

Die ganze Abhandlung ist ein Muster von Sorgfalt und Umsicht. Für jeden, der mit dergleichen Untersuchungen sich befasst, wird sie förderlich sein. Namentlich kann sie Anfängern auf diesem Gebiet um der methodologischen Einleitung und der praktischen Winke willen, die auch dem zweiten Teil überall eingestreut sind (mitsamt der früher veröffentlichten Abhandlung gleichen Titels und Verfassers, auf welche häufig Bezug genommen wird) nicht angelegentlich genug empfohlen werden.

Es sei mir noch gestattet, ein paar Einzelbemerkungen anzufügen. S. 33 f. wird untersucht, woher es wohl komme, dass Allgemeinassoziationen durchschnittlich entschieden rascher zur Geltung kommen, als Individualassoziationen. Ich glaube zur Erklärung kann dienen, was in der Würzburger Habilitationsschrift von Dr. G. Wolff 1897 S. 17, 57 und 70 über das Verhalten zweier Geisteskranker mitgeteilt ist, welche zur Überraschung für die Beobachter „in Bezug auf die Reproduktionsfähigkeit auf nichtsinnlichem Gebiete eine etwas weniger hochgradige Schwächung“ gezeigt haben, als bezüglich reiner Sinneseindrücke. Die Verbindung eines grossen Teils unserer geläufigsten Vorstellungen mit ihrem Allgemeinbegriff vollzieht sich wohl in der Weise, dass wir durch Belehrung in Haus und Schule immer wieder mit der Benennung der einzelnen Erscheinung auch die Wortbezeichnung der ihr übergeordneten Allgemeinheit erfahren, so dass eine Klangassotiation sich herstellt, welche sehr eng werden und dann auch mehr oder weniger gedankenlos reproduziert werden kann. — Die Vergleichung der S. 51 f. nebeneinander gestellten Reihen macht wahrscheinlich, dass die untersuchten Knaben infolge des ersten Versuchs sich die Regel zurechtmachten eben möglichst rasch mit irgend einem Wort, das ihnen eben im Gedächtnis liege, zu antworten, so dass es zum Teil fraglich ist, ob zwischen dem Reizwort und zwischen dem als Antwort darauf angegebenen eine Assoziation wirklich bestehe. Trotzdem muss anerkannt werden, dass die von Ziehen ausgesprochene Wahrnehmung einer mit der Altersentwicklung bemerkbaren Zunahme der Assoziationsgeschwindheit aus der Gesamtheit der mitgeteilten Zahlen bestimmt erschlossen werden kann.

5. Das Verhältnis der Herbartschen Psychologie zur physiologisch-experimentellen Psychologie v. Dr. Th. Ziehen. 79 S. Mk. 1.30.

Die Summe der vergleichenden Prüfung wird Seite 75 gezogen mit folgendem: „Also kein persönliches System und keine Methapyhsik in der Psychologie, dafür experimentelle Beobachtung und Fühlung mit der Physiologie! Damit ist ausgeschlossen, dass die Herbartsche Phychologie als Ganzes noch der heutigen psychologischen Forschung und dem heutigen psychologischen Unterricht als Grundlage dienen könnte. Selbst die grössten Forscher fallen der Geschichte anheim. An Stelle der direkten Wirksamkeit tritt die indirekte, historische. Auch für die Herbartsche Psychologie ist diese Zeit gekommen, und der grösste Eifer ihrer Anhänger wird das Erlöschen der direkten Wirksamkeit nur in einzelnen Kreisen hie und da ein wenig hinausschieben können . . . Man könnte auf die merkwürdige Übereinstimmung der H.schen Psychologie mit den Ergebnissen der experimentellen physiolog. Psychologie auf einzelnen Gebieten hinweisen und diese Übereinstimmung zu Gunsten des ganzen H.schen Systems anführen. Indes diese Folgerung wäre unrichtig. Die Differenz liegt in den Prinzipien und Methoden . . . Gerade die richtigen Ergebnisse Herbarts sind von seinen Prinzipien und Methoden unabhängig."

Mir will es scheinen, als ob Herbart dabei viel zu glimpflich wegkomme. Die Bewunderung, welche Ziehen ihm immer aufs neue zollt, kann ich nicht teilen. Eine ödere metaphysische Spekulation, als die seine, kenne ich nicht. Seine gelehrte Zahlenspielerei erinnert mich geradezu an die kindlichen Versuche der späteren Pythagoreer, nur dass der Prophetenton, in dem sie ihre Weisheit predigten, hier durch anspruchsvollen Schulmeisterton ersetzt ist. Ich muss zugeben, dass Ziehen die Schriften Herbarts und seiner Schüler, unter denen er Drobisch, Volkmann, Waitz eingehend mitberücksichtigt, genauer als ich kennt; dagegen scheint er sich auf das Studium der älteren Philosophie weniger eingelassen zu haben und so haben die Bemerkungen, mit denen Herbart an seinen Vorgängern Kritik übt, wohl zu viel Eindruck auf ihn gemacht. Auch spielt wohl die weit verbreitete Hochachtung, die Herbart als pädagogischer Schriftsteller geniesst, mit herein, obgleich Ziehen selbst S. 77 zeigt, dass „die Herbartsche Pädagogik durchaus nicht in einer logisch-notwendigen Verbinduug mit den psychologischen Prinzipien und Methoden Herbarts steht" und also mit jenen nicht von selbst fallen muss. Jedenfalls ist aber die Beleuchtung, welche Ziehen den Lehren Herbarts und seiner Schule angedeihen lässt, ausgezeichnet. Nicht weniger gefällt mir, wie er in aller Kürze die ihnen entgegengestellte moderne Psychologie kennzeichnet. Ich glaube auch, dass er Recht hat, wenn er (S. 74) erklärt: „In wenigen Jahrzehnten wird man ein Lehrbuch der Psychologie, welches den physiologischen Parallelvorgängen nicht Rechnung trägt, einfach für Humbug erklären. Wer Psychologie wissenschaftlich treiben will, muss sich mit der Anatomie und Physiologie des Nervensystems eingehend beschäftigen" und kann

auch dem Satze (S. 65) nur beistimmen: „Gerade dadurch ist der Materialismus so stark geworden, dass blinde Gegner unzweifelhafte psychologische Thatsachen aus Furcht vor etwaiger materialistischer Auslegung leugneten: so konnte sich der Materialismus mit diesen Thatsachen identifizieren und so sich eine ihm gar nicht zukommende Beglaubigung verschaffen. Der Idealismus kann vor solchen Freunden nicht genug auf der Hut sein!“

6. Kritische Untersuchungen über Denken, Sprechen und Sprachunterricht von Dr. Aug. Messer. 51 S. Mk. 1.25. Was hier geboten wird, sind eigentlich 2 Rezensionen, und zwar von jüngst erschienenen Aufsätzen, die so eingehende Berücksichtigung kaum verdienen, einer Programmabhandlung J. Kellers, die den Unterricht in den klassischen Sprachen als geeignetstes Bildungsmittel hinstellt, und einer eben in der Schiller-Ziehenschen Sammlung herausgegebenen Schrift A. Ohlerts, welche über den Bildungswert dieser Sprachen ein sehr abfälliges Urteil ausspricht. Die Kritik der beiden Schriften ist sehr sorgfältig und durchaus zutreffend, der Ton auch gegenüber den anmassenden und widerspruchsreichen Aufstellungen Ohlerts bei aller Bestimmtheit stets sehr ruhig und bescheiden. Ich hätte nur gewünscht, dass die eigenen feinen Beobachtungen des Verfassers mehr hervorträten und das Gerede der anderen kürzer abgethan wäre. Zur Probe will ich einige von seinen nur gelegentlich gegebenen Bemerkungen herausheben: „Jedenfalls darf man derartige erkenntnis-theoretische Sätze [nämlich über die Subjektivität unserer Erkenntnis im Verhältnis zum „Ding an sich“] in die psychologischen Untersuchungen über die zeitliche Entwicklung unserer Erkenntnis nicht hereinmengen“ (S. 14). „Oft sucht man psychische Vorgänge durch ein unbewusstes Schliessen zu erklären, die ganz zweifellos auf Assoziation und Reproduktion zurückzuführen sind“ (S. 16). „Es giebt nur individuelle, konkrete Vorstellungen und solche bilden auch das psychische Korrelat des Begriffs“ (S. 34). „Eine metaphysikfreie Psychologie wird den Begriffen ‚seelisch‘ (oder ‚psychisch‘) und ‚bewusst‘ einen gleichen Umfang zusprechen“.

7. Die Zahl im grundlegenden Rechenunterricht von Georg Schneider. 86. S. Mk. 1.60. S. 67 ff. werden uns „didaktische Experimente zur Entscheidung der Frage nach der besten Veranschaulichung der Zahl“ vorgelegt. Sie sind gut gemacht und genügen zu dem Beweise, dass der von dem Verf. erfundene neue Apparat wirklich seine grossen Vorzüge hat. Freilich zeigt sich zugleich bei diesem eine ungeheure Überschätzung dessen, was mit solchen Apparaten überhaupt ausgerichtet werden kann. Und die überaus langatmigen, geschwätzigen Ausführungen, in welchen er darüber belehren will und zugleich über das Entstehen der Zahlvorstellung und das Wesen der Zahl selbst sich verbreitet, sind von solcher Verschwommenheit und Unklarheit, dass ich nicht wüsste, wo anfangen und aufhören, um auch

nur das Wichtigste richtig zu stellen. Die Herausgeber der Sammlung hätten sich um den Verfasser und die Leser ein Verdienst erwerben können, wenn sie die vorliegende Abhandlung in dieser Form nicht angenommen, vielmehr die ersten 66 Seiten einfach gestrichen oder durch einige klare Einleitungssätze ersetzt hätten.

Ellwangen. C. Ritter.

Albert Schenk, **Paris Pédagogique.** Preis 2.50 Mk., aufgezogen mit Stäben 6 Mk. Cordes, Kiel.

Auf vorliegender, im Massstabe 1:20000 sechsfarbig ausgeführten Wandtafel sind die Bildungsanstalten von Paris, nämlich die Theater (I—XVII), die Lycées de garçons (1—12), die Lycées de filles (13—17), die Collèges (18—22), die Ecoles supérieures (23—43) und die Ecoles municipales (44—50) in sehr übersichtlicher, durch verschiedenfarbige Signaturen auch auf eine gewisse Entfernung kennbar gemachten Weise ihrer Lage nach zusammengestellt. Einen eigentlichen Plan von Paris enthält die Tafel nicht; dagegen sind zur leichteren Orientierung die Seine, die Boulevards und einige andere Hauptstrassenzüge, die Ringmauer und sonstige topographische Einzelheiten eingezeichnet.

Die Idee, welche der Tafel zu Grunde liegt, ist originell; bei der grossen Bedeutung, welche die Bildungsanstalten von Paris für das ganze geistige Leben Frankreichs haben, wird eine derartige Übersicht in erster Linie unsern Neuphilologen willkommen sein, sich übrigens wohl hie und da auch einmal, besonders in einer Oberklasse, beim Unterricht verwenden lassen.

Stuttgart. Jäger.

Sara Crewe by Frances Hodgson Burnett. Mit Anmerkungen zum Schulgebrauch herausgegeben von F. Mersmann. 63 S. Preis mit Anmerkungen und Wörterbuch 1 Mk. Berlin-Carlshorst, Verlag von Hans Friedrich.

Unter den vielen amerikanischen Novellenschreiberinnen der Neuzeit nimmt Frances Hodgson Burnett eine hervorragende Stellung ein. Ihre für die Jugend bestimmten, äusserst fesselnd geschriebenen Erzählungen finden in Amerika wie in England reissenden Absatz. Eine derselben, „Little Lord Fauntleroy“, hat sich schon längst einen ehrenvollen Platz unter den Bändchen verschiedener Schulausgaben englischer Schriftsteller erobert. Fräulein Mersmann führt erstmals das Gegenstück zu Little Lord Fauntleroy, die anmutige Erzählung von Sara Crewe, in die englische Schülerbibliothek ein. Wie Little Lord Fauntleroy die Geschichte eines selbstlosen Jungen enthält, der durch seine Aufrichtigkeit, Herzensgüte und Aufopferungsfähigkeit auch bei andern

den Sinn für Wahrheit und die Gefühle der Nächstenliebe weckt, so ist Sara Crewe ein Mädchen, das in der Erziehungsanstalt der habgierigen und herzlosen Miss Minchin durch ihr bescheidenes, liebevolles Wesen einen sittlich veredelnden Einfluss auf alle diejenigen ausübt, mit denen sie in Berührung kommt. Das Büchlein gewährt einen tiefen Einblick in das Fühlen und Denken der Mittelklassen Englands und kann darum zur Lektüre warm empfohlen werden. Am meisten eignet es sich wohl für Mädchenschulen, lässt sich aber auch im zweiten oder dritten Unterrichtsjahre an Gymnasien und Realschulen mit vielem Nutzen verwenden. Die von Fräulein Mersmann gegebenen Anmerkungen zeugen von gründlicher, durch langjährigen Aufenthalt im Auslande erworbener Kenntnis der modernen englischen Sprache und Kulturverhältnisse. Die Ausstattung des Bändchens ist eine tadellose. Wünschenswert wäre es, wenn einer späteren Auflage eine kurze Einleitung über das Leben und die bedeutenderen Werke der Schriftstellerin vorausgeschickt und die Lautbezeichnung geändert würde. Mit diakritischen Zeichen kommt man heutzutage nicht mehr aus; sie sind aber ganz verwerflich, wenn ein und dasselbe Zeichen für Laute von ganz verschiedenem Charakter und verschiedener Quantität verwendet wird. Wenn wir zu einer phonetischen Einheitsschrift gelangen wollen, so bleibt nichts anderes übrig, als das jetzt auf der ganzen Erde bekannte Lautbezeichnungssystem der Association Phonétique Internationale anzunehmen.

Stuttgart. Ph. Wagner.

Schreibvorlagen zur Einübung der griechischen Schrift. 2. Auflage. 40 Pf. Würzburg, Verlag von E. Bauer.

Diese Schreibvorlagen haben die praktische Einrichtung, dass sie zugleich das griechische Schreibheft für den Schüler bilden, der zu jedem Buchstaben einige Musterwörter findet. Die Buchstaben heben sich sehr deutlich ab und sind geschmackvoll gebildet, einzelne übrigens in einer von der gewöhnlichen etwas abweichenden Form.

Neu erschienene Bücher.

☛ Bei der grossen Menge der uns zugehenden neuen litterarischen Erscheinungen ist es uns unmöglich, jede im einzelnen zu besprechen. Die Titel der einlaufenden Bücher, die wir ausnahmslos der Kohlhammerschen Verlagsbuchhandlung zu übersenden bitten, werden regelmässig im nächsten Hefte veröffentlicht; auf Rücksendung der nicht besprochenen Bücher können wir uns aber nicht einlassen.

Darwin in der Ethik. Festschrift zum achtzigsten Geburtstage Carneris von Dr. Ad. Harpf. Neue Loebener Buchdruckerei, J. H. Prosl & Co.

Burwinkel, Die Lungenschwindsucht, ihre Ursachen und Bekämpfung. München, Verlag der Ärztlichen Rundschau (Otto Gmelin).

Finckh-Reutlingen, Die Nervenkrankheiten. Ibid.

Kleiber, Lehrbuch der Physik. München, R. Oldenbourg.

Wunderlich, Der deutsche Satzbau. Stuttgart, J. G. Cottasche Buchhandlung Nachfolger.

Wohlthat, Die klassischen Schuldramen nach Inhalt und Aufbau. Leipzig, G. Freytag.

Schenk, Etudes sur la Rime dans „Cyrano de Bergerac" de M. Rostand. Kiel, P. Peters.

Klausing, Die Schicksale der lateinischen Proparoxytona im Französischen. Ibid.

Baur, Fragen und Aufgaben aus der mathematisch physikalischen Geographie. Stuttgart, Muthsche Verlagshandlung.

Kurrle, Die wichtigsten Regeln der englischen Sprache mit ausgewählten Beispielen. Leipzig, Verlag der Zieglerschen Anstalten in Wilhelmsdorf (Württemberg) und H. G. Wallmann.

Martus, Mathematische Aufgaben zum Gebrauche in den obersten Klassen höherer Lehranstalten. III. und IV. Teil. Dresden und Leipzig, C. A. Kochs Verlagsbuchhandlung (H. Ehlers).

Ottos Schreibschule für Schule und Haus. Rundschrift I mit Übungsheft. Berlin S. W., M. Rockenstein.

Sütterlin. Schüler- und Schülerinnenkalender f. d. Schuljahr 1901/1902. Lahr, Moritz Schauenburg.

Schmidt, Schüler Kommentar zu Cäsars Denkwürdigkeiten über den gallischen Krieg. Leipzig, G. Freytag.

Ratzel, Die Erde und das Leben. Band I. Leipzig und Wien, Bibliographisches Institut.

Rolfs und Th. van Haag, Paris, Kommentar zu Rolfs Plan Pittoresque und Plan Monumental de la Ville de Paris. Leipzig, Rengersche Buchhandlung, Gebhardt und Wilisch.

Antiquariats-Katalog 40 Paedagogik. Giessen, J. Rickersche Universitäts-Buchhandlung.

Steuerwald, Übersetzung der Absolutorialaufgaben aus der französischen und englischen Sprache. Stuttgart, Muthsche Verlagshandlung.

Müller und M. Kutnewsky, Sammlung von Aufgaben aus der Arithmetik, Trigonometrie und Stereometrie. II. Teil. Leipzig und Berlin, B. G. Teubner.

Müller, Die Mathematik auf den Gymnasien und Realschulen. Ibidem. I. Teil: Die Unterstufe.

Wissowa, Paulys Real-Encyclopädie der Klassischen Altertumswissenschaft. 8. Halbband. Stuttgart, J. B. Metzler.

Ankündigungen.

Archäologische Versuche eines altwürttembergischen Präzeptors.

Mitgeteilt von Dr. Mettler in Böblingen.

Von Simon Studion, geb. 1543, von 1572—1605 Präzeptor „apud Martisbachenses", heisst es bei Haug und Sixt, die römischen Inschriften und Bildwerke Württembergs p. VIII seq., er sei als der eigentliche Vater der römischen Altertumskunde und -Pflege im Herzogtum Württemberg anzusehen, aber seine wissenschaftliche Einsicht stehe nicht hoch. Beide Urteile sind gleich richtig. Seine erfolgreichen Bemühungen um den älteren Bestand der römischen Inschriften unseres Landes treten uns fast auf jeder Seite des Haug-Sixt'schen Buches rühmlich entgegen, von dem Stand seiner wissenschaftlichen Einsicht bekam ich einen Begriff, als ich seine vera origo domus Wirtembergicae etc. wegen der Altertümer von Benningen zu Rate zu ziehen hatte. Ich gebe im folgenden einige Proben, nicht um den verdienten und ehrlichen Mann lächerlich zu machen, sondern weil seine Erklärungen und Etymologien vielleicht dem einen oder andern seiner heutigen Kollegen interessant und ergötzlich sind.

I.

Im Jahr 1583 kamen in Marbach und dem gegenüber auf dem linken Neckarufer liegenden Benningen 2 Inschriften zu Tag. Die erste, nur durch Studion bekannte, lautet: In h(onorem) d(omus) d(ivinae) sacrum Minervae. Die zweite: In h(onorem) d(omus) d(ivinae) Volkano sacrum. Vicani Murrenses v(otum) s(olverunt) l(ibentes) m(erito). Die gleichzeitige Verehrung der Minerva und des Vulcan gab Studion zu denken und er erinnert zur Erklärung an die Sage, dass Vulcan die Minerva zur Gemahlin begehrt, aber eine repulsa davongetragen habe, dass dann Venus ihm als Gattin gefolgt sei, freilich um ihm bald den Mars vorzuziehen. Cuius fabulae, fährt Studion fort, indicia in urbis Martbacchi vicinia et priscis monumentis etiam nunc exstant. Der Beweis ist folgender: Der Minerva ist der erste, dem Vulcan der zweite Inschriftstein geweiht. Die Venus war die Göttin von Benningen, Benningen ist nämlich, wie Studion aus einer Inschrift, auf die wir nachher zu sprechen kommen, irrtümlich folgert, das antike Veneria, das na-

türlich von Venus den Namen hat. Fehlt nur noch Mars. Da hilft Marbach aus, die Stadt des Mars und Bacchus, wie einerseits der Name, andererseits ein Marbacher Wappen darthut, welches einen wilden Mann darstellt, in der rechten Hand eine Keule haltend, die linke auf einen Wappenschild mit Befestigungsturm und Hirschhörnern gestützt, auf dem Haupt einen Kranz aus Weinranken: Mars und Bacchus in einer Person. Dicitur igitur Marbach, quasi MARTIBACCHUS, ab hoc belli et tumultuum Marte Deo atque Baccho, vini et compotorum praeside, wozu trefflich stimmt, was Tacitus schreibt: Germani saepe ad convivia procedunt („sie gehen zum Wein oder Bier") armati. Crebrae, ut inter vinolentos („i. e. Baccho sacra facientes"), rixae („sc. in honorem Martis") raro conviciis, saepius caede („ideo huic viro torvo tantus fustis") et vulneribus transiguntur.

II.

Im selben Jahr 1583 wurde bei Benningen ein dritter Stein gefunden mit der Inschrift: Campestribus sacrum. P. Quintius L. fil(ius) Quir(ina) Terminus, domo Sicca Veneria, trib(unus) coh(ortis) XXIII vol(untariorum) c(ivium) R(omanorum). Bei der Auflösung und Erläuterung der Inschrift sind Studion zwei bei dem damaligen Stand der Epigraphik verzeihliche, aber in ihren historischen Folgerungen fatale Irrtümer mituntergelaufen. Die Tribus Quirina und das cognomen Terminus löst er auf Quiritum (sic) terminus = Ende der Quiriten, d. h. des römischen Reichs. Der Stein war schon nach Stuttgart geschickt, wurde aber auf Befehl des Herzogs Friedrich im Jahr 1598 an den Fundort zurückgebracht und auf einer Marmorbasis aufgestellt, ut hoc insigne vetustatis Romanae monumentum semper extaret conservans vestigia Limitis et Termini, quo Romani Imperii fines olim contra Alemannos, huius terrae indigenas, diffiniebantur. Die 4 Seiten der Basis wurden mit folgenden Distichen Studions versehen:

Ut de Romanis Alemannas finibus oras
Dividerem, fueram Terminus Imperii.

Nam me Germanis Caesar Probus inde remotis
Jussit in hoc statui rure iugisque Nicri.

Me reperit vomis: sed in hoc me marmore sistit
Würtenbergiaci Dux Fridericus agri.

Hic stetit urbs castris munita Veneria: Miles
Teutonus hanc et Rex Attila stravit humi.

Das letzte Distichon führt uns auf das zweite Missverständnis Studions: die afrikanisehe Kolonie Sicca Veneria fasst er kurzer Hand als das „trockene Benningen". Der Hügel, auf dem das Kastell stand, hat keine Quellen, ist also „trocken" (die aufgefundenen Gebäude mit Estrichböden sind ihm lauter Zisternen); die sprachliche Identität von Veneria und Benningen ergiebt sich aus folgenden Vergleichungen: Bei Beatus Rhenanus fand er die Vermutung, dass Colmar ursprünglich Colmaringen geheissen habe, entsprechend der Vorliebe der Franken für die Ortsnamenendung „ingen". Veneria giebt also fränkisch oder alemannisch Veneringen. B und V wechseln leicht. Brennona z. B., die Gründung des Brennus, wird Verona, deutsch: Bern. So wird auch aus Veneringen bald Beneringen und zuletzt Benningen.

III.

Stand bei Benningen ein Grenzstein des römischen Reichs, so wohnten drüben über dem Neckar die Germanen, Mars- und Bacchusdiener, deren Sitten sich zum Teil noch bis in Studions Zeit erhalten hatten. Eiusmodi Bacchantium ritus insani, schreibt er, etiam me puero inter nostrates solemnes erant. Vocem „Bacchus" facile crediderim a Germanica dictione „Bachen", latine „coquendo", deductum, quod in his sacris inter nos Christianos, pauperes aeque quam opulentos, maxima opera eduliis et placentis (quas fastnacht Küchlin vulgo dicunt) coquendis et poculis praeter vulgarem modum hauriendis et discursationibus Bacchicis et scurrilibus noctes atque dies impenditur.

Die Richtigkeit des Schlusses, dass an der Stelle von Marbach damals Germanen hausten[1]), ergiebt sich ihm auch aus einer Entdeckung, die während seines dortigen Aufenthalts gemacht wurde: man fand in der Nähe der Murrmündung in einem Weinberg des Bürgers Steeb ein Hypokaustum. Er beschreibt es ganz richtig als ein nicht hohes, aber geräumiges Gelass mit geglättetem Estrichboden, auf dem einige roh zugehauene, 1 Fuss 12 Zoll hohe Stein-

[1]) Leider hat Studion die Auffindung einer Inschrift bei Marbach nicht mehr erlebt, welche die Worte COLLI PEREGRINORVM enthält. Er wäre dadurch in seiner Auffassung vollends bestärkt worden. Wirklich wurden die Worte ganz in seinem Geist zuerst als „Fremdenhügel" im Gegensatz zu dem jenseitigen „Grenzstein des Römerreichs" gefasst, bis man die richtige Auflösung colli(gnio) oder colle(gio) peregrinorum fand.

säulchen standen. Weniger gelungen ist wieder die Deutung: es ist einer der specus subterranei, in die nach Tacitus die Germanen im Winter sich zurückzogen. Die Hypokaustenpfeilerchen hält er für Stützen von Tischen und Bänken und benützt wirklich 4 davon, um sich in seinem Garten vor der Stadt einen Steintisch zu errichten, an dem er wohl manchen Nachmittag nach dem Unterricht „in quiete sui officii et animi tranquillitate" sass, den Blick gerichtet auf die sicca Veneria und den Terminus Imperii.

Latein oder Französisch als erste Fremdsprache?

Von F. Hertlein, Crailsheim.

Ich hatte schon ein paar Jahre Lateinisch gelernt, da sagte mir mein älterer Bruder einmal, wie man im Lateinischen „ja" und „nein" wiedergebe. Ich war sehr verwundert, dass man in dieser reinen Buchsprache, wie mir schien, auch nein und ja sagen könne. Der lateinische Anfangsunterricht hat sich ja seither gebessert, aber ich fürchte doch, es möchte einem jungen Lateiner heute noch ebenso gehen wie mir damals. Und nun frage ich: ist das zweckmässig, als erste Fremdsprache dem Buben eine Sprache beizubringen, die ihm so fremdartig, so nüchtern, so tot erscheint, dass er nicht begreift, wie sich der rasche Pulsschlag täglichen Lebens in ihr geäussert haben soll? Woher kommt aber dieser Eindruck? Wir wollen einführen in die Sprache der klassischen Redner, Geschichtschreiber, Dichter; auf diesen Endzweck, und nicht etwa auf das Lesen lateinischer Komödien, ist darum schon der Anfangsunterricht zugeschnitten. Dazu kommt nun die eigentümliche strenge Casussyntax, die wir in einer Unzahl der ledernsten Beispiele mit dem armen Anfänger üben müssen, wenn wir es es ihm einigermassen klar machen wollen. Beispiele wie: „o über die glücklichen Schüler des fleissigsten Lehrers" müssen wir einfach bilden, und zahlreiche Sätze solch schönen Stils finden sich denn auch in den besten Übungsbüchern. Man weise mich nicht hin auf die vielen Sätze geschichtlichen Inhalts, die wir doch auch haben: die Sätze von der ausserordentlichen Gerechtigkeitsliebe des Aristides, der Standhaftigkeit und Tapferkeit der Römer, der Treulosigkeit Philipps von Macedonien sind, zumal in ihrer Losgerissenheit, ebenso ledern,

vermögen ebensowenig Lebhaftigkeit der Vorstellung und Sprachgefühl anzuregen; und von den zusammengestückten Stücken in unsern Anfangsbüchern gilt dasselbe. Dass man's den Kleinen beibringen kann, habe ich noch nie bezweifelt; man kann dem guten Willen dieser Jugend das Unwichtigste wichtig und interessant machen. Dazu kommt dann die Vergewaltigung des deutschen Sprachgefühls dadurch, dass wir die lateinischen Konstruktionen den Buben in deutschen Annäherungskonstruktionen beizubringen suchen; „nach eingenommener Stadt", das hält noch mancher Obergymnasist für bestes Deutsch. Ja, das Sprachgefühl überhaupt wird vergewaltigt. Aus pädagogischen Gründen haben wir uns einen festen Codex lateinischer Regeln gebildet, den es in dieser Starrheit nicht einmal bei dem einzigen Cicero gegeben hat, der selber in seiner Syntax von des Gedankens Blässe angekränkelt sich zeigt; und aus Rücksicht auf die mögliche Ansicht eines andern Lehrers, der etwa unsere Buben einmal zu examinieren hat, fühlen wir uns genötigt, strenge Observanz auch für solche Regeln zu verlangen, von denen wir allmählich ganz wohl wissen, dass sie nicht in der Wirklichkeit existieren; und in dieser Vorsicht baut sich doch wieder jeder seinen eigenen Codex zusammen, den der arme Bub nun annehmen muss. Man frage etwa einen Stuttgarter Privatlehrer, wie sehr recht ich habe. All das müsste besser werden, wenn wir Lateinisch später anfingen; wir könnten dann mehr Freiheit lassen; wir thun das ja beim Griechischen auch.

So meine ich also, wir sollten mit einer lebenden Sprache anfangen, mit Französisch. Seine Eigentümlichkeit bietet gewiss dem Anfänger genügenden Denkstoff. Das Lesenlernen ist, wenn auch verwickelt, im Grund eine ebenso mechanische Sache wie das erste Lesenlernen, also für jene Stufe ein anregendes Geduldspiel. Hierin einen Gegengrund zu suchen, nun, das ist so ein Gründlein. Die Einführung in die französische Wortstellung ist eine geradezu ideale Übung für den, der eine erste Fremdsprache lernen soll. Doch es heisst, man müsse deswegen Lateinisch vorher lernen, weil die französische Kultur aus der lateinischen hervorgegangen sei, und man hat mir schwere Vorwürfe gemacht, weil ich gesagt habe, die Konsequenz unseres Systems wäre, dass man Sanskrit vor Latein lernt. Ich gebe zu, ich habe mich da schwer verrannt, nicht aus Unkenntnis, sondern aus Kürze des Ausdrucks; ich hätte sagen sollen: wenn die indische Kultur die Mutter der lateinischen wäre, würden wir mit unsern Kleinen Sanskrit vor Latein lernen?

Wer mich aber belehrt, dass auf der indischen Kultur nicht die römische beruhe, den bitte ich zu bedenken, dass er als Verteidiger der Reihenfolge Latein, Französisch, Griechisch oder Latein, Griechisch, Französisch eine grosse Inkonsequenz begeht; sollte ich den übereifrigen Humanisten daran erinnern müssen, dass die römische Kultur auf der griechischen beruht? Aber! Und nun das Verhältnis französischer zu römischer Kultur. Ganz abgesehen davon, dass das römische Kulturbild, das wir den Jüngsten vor Beginn der französischen Sprache beibringen können, doch mehr ein Zerrbild ist, in dem der römische Senat, zwei Konsuln und die kapitolinischen Gänse von allem Volksleben lösgelöst figurieren, meine ich, gerade wegen des Kulturverhältnisses müssten wir erst Französisch nehmen, dann Lateinisch; vom Näheren zum Ferneren, vom leichter Verständlichen zum Schwereren. Dem französischen Anfänger bringen wir Beispiele aus dem täglichen Leben, und so können wir ihm nicht bloss von Anfang an zeigen, dass diese Fremdsprache eine lebende ist, sondern wir können ihm auch von der Lebhaftigkeit französischen Geistes eine Vorstellung beibringen; das lässt sich erreichen auch bei schulmässigem, grammatischem Betrieb, begleitet von mässigen Sprechversuchen des Lehrers und der Schüler, wenn wir ein gutes Übungsbuch haben. Wenn wir dann zum Lateinischen übergehen, wird dem jungen Mann leicht die Vorstellung beizubringen sein, dass auch die Ursprungssprache eine lebende war, und dass auch in ihr etwas von der südländischen Lebhaftigkeit des Französischen stecken müsse. Jedes Wort wird er nun von Hause aus anders ansehen. Während wir jetzt unsere Anfänger ganz barbarische Gebilde aus den lateinischen Wörtern machen lassen, sie ruhig amare sprechen lassen mit einem griechischen Zirkumflex auf dem Schluss-e, nicht mit dem, der, wie es heisst, aus pädagogischen Gründen nachgeschleppt wird, sondern einem echten und gerechten Tonfall von einer geschlagenen Quinte, werden die Schüler dann von selber den Lehrer fragen, der etwa auf solche Äusserlichkeiten keinen Wert legt, wie denn dieses Latein gesprochen wurde. Ich sage nicht, wir müssten historisch treu sprechen, aber doch so, dass der Bube für die Lektüre von Dichtern nicht wieder ein neues Latein lernen muss und dass er das Bewusstsein bekommt, eine gesprochene Sprache vor sich zu haben. Kurz, ich halte es für einen Nachteil des Lateinischen als erster Fremdsprache, dass es so aussieht, als dürften seine Wörter in deutscher oder gar schwäbischer Art gesprochen werden.

Man muss es, wie es scheint, auch in diesen Blättern noch sagen, dass es eine Verdrehung des Sachverhalts ist, wenn behauptet wird, das Frankfurter Reformgymnasium sei eigentlich eine Realschule mit obligatorischem Latein; wenn von sämtlichen 30 (sic!) französischen Stunden 18 auf die 3 untersten Klassen fallen, die sämtlichen 51½ Lateinstunden aber auf die nach diesen folgenden 6 mittleren und oberen Klassen, so dürfte klar sein, dass jene Verdrehung nur dann herauskommen kann, wenn man willkührlich nur einen Teil der Jahrgänge nimmt und mit unserem Gymnasium vergleicht; auch die 51½ Lateinstunden dürfen wir nicht mit unserer Zahl vergleichen, sondern nur mit den 65 des preussischen Gymnasiums. Wir könnten also ebenso wie unser jetziges Gymnasium, so auch unser Reformgymnasium eigenartig ausgestalten. Auch die Furcht, wir müssten, um irgendwo die Reformschule einführen zu können, gleich alle unsere gymnasialen Anstalten in Reformschulen verwandeln, kann ich nicht teilen, es würde genügen, wenn ausser den kleinen Schulen, die ich zunächst im Auge habe, unsere Reallyceen mit fakultativem Griechisch und — fürs erste einmal — ein einziges Realgymnasium, etwa eines, das kein Gymnasium neben sich hat, in Reformschulen verwandelt würden; das Realgymnasium, meine ich, bedarf so wie so der Reform; denn es enthält eine grosse Inkonsequenz, wenn es den grammatischen Lateindrill von unten herauf Jahre und Jahre lang treibt, um schliesslich in den obersten Klassen für Latein noch 5 Wochenstunden übrig zu haben, also gerade für das Alter, das am meisten befähigt ist, das spezifisch Humanistische aufzunehmen, einzudringen in die fremdartige Welt antiken Geisteslebens; auch der konservativste Humanist wird doch zugeben, dass dies die Hauptsache ist, nicht der grammatische Drill, für den auch eine andere Sprache als Substrat genommen werden kann. Andererseits aber sollte das Realgymnasium als eine Schule, die für das moderne Leben vorbereiten will, von einer modernen Sprache seinen Ausgangspunkt nehmen.

Es wird uns Neuerungssüchtigen zum Vorwurf gemacht, dass wir unsere Lateinschule notleiden lassen dadurch, dass wir sie aufgeben. Was heisst das? Ich denke, wir machen's wie die Konservativen auch; wir bringen zwar nicht so viel fertig als der Buchstabe verlangt, aber wir arbeiten, um fertig zu bringen, was möglich ist. Und nebenher überlegen wir, wie dieser Landlateinschule gründlich geholfen werden kann, dass sie nicht immer weiter zurück-

geht, dass sie sprachlich begabten Schülern, die nicht bis zu den obersten Klassen vordringen wollen, wenigstens eine realgymnasiale Bildung giebt, bei der eine gewisse Abrundung gegeben werden kann, auch wenn sie abgekürzt wird.

Virga storatina.

In der lateinischen Legende über Jesu Kindheit (dem sogenannten Evangelium Pseudo-Matthaei de ortu beatae Mariae et infantia Salvatoris c. 31, in den Evangelia apocrypha ed. Tischendorf, 2. A. 1876, S. 100) findet sich auch etwas über die damals übliche körperliche Züchtigung. Als Jesus zum alten Magister Levi in die Schule gebracht wurde, fing dieser mit dem ersten Buchstaben Aleph an und sagte zu ihm: Responde. Jesus aber schwieg und antwortete nichts. Unde praeceptor Levi iratus apprehendens virgam storatinam percussit eum in capite. Jesus autem dixit ad didascalum Levi: Ut quid me percutis? Wie die Geschichte weiter geht, wollen wir hier nicht verraten; auch in C. 38 ist noch einmal die Rede davon, dass Jesus in der Schule von einem andern Lehrer geschlagen wurde. Vielleicht sagen uns aber Kenner des heiligen Landes, ob dort noch heute ein Stöckchen von der Storaxstaude gleichem Zwecke dient. Nach der Biblischen Naturgeschichte des Calwer Verlagsvereins hat der gemeine Storax (styrax L. X, 1) eine sehr glatte Rinde, viele dünne Zweige, wächst meist als Strauch, wird aber auch oft ein Baum wie ein Quittenbaum, 4—7 m hoch, würde sich also ausgezeichnet zu besagtem Zwecke eignen.

Maulbronn. Eb. Nestle.

Bericht über die allgemeine Reallehrerversammlung am 4. Mai 1901.

(Schluss.)

Den zweiten Gegenstand der Tagesordnung bildet ein Vortrag von Prof. Dr. Hassert (Universität Tübingen) über „Das Kartenzeichnen im geographischen Unterricht“. Der Vortragende führt aus: Die Meinungen über diesen Gegenstand gingen

lange sehr auseinander. Den einen galt das Skizzenbild als eine überaus wichtige Sache, weil es die Einprägung des Kartenbilds am besten sichere; andere, unter ihnen z. B. Böttcher, sprachen den Skizzen allen Wert ab. Nach letzterer Ansicht ist die technisch vollendete Wand- oder Atlaskarte doch viel besser als die Zeichnung des Lehrers oder gar die des Schülers. Die Wandkarte genügt nach ihnen, um den Schüler zum bewussten Sehen, zur Einprägung des Bildes und zum Nachweis des Gesehenen in Antworten und kurzen Schilderungen zu bringen. Die Anhänger des Skizzenzeichnens waren sich seither auch über das Wie? und Wieviel? selbst nicht recht klar; jeder befolgte wieder eine andere Methode und so gab es viele Missgriffe. Es fehlte an der nötigen Vorbildung der Lehrer für diesen Gegenstand, weil ja die deutschen Universitäten bis in die neueste Zeit der Geographie ihre Pforten verschlossen. Der Geographieunterricht sollte nach Ansicht des Redners nicht in die Hände des sprachlich-historisch vorgebildeten Lehrers, sondern in die des Mathematikers gelegt werden. Der rechte Weg ist auch hier der Mittelweg. Die Wandkarte kann durch die Skizze nie ersetzt werden; aber bei schwierigen Verhältnissen kann durch eine rasch hingeworfene Skizze vieles klarer angedeutet werden, Himmelsrichtungen, Entfernungs- und andere Verhältnisse werden durch sie viel besser eingeprägt. In manchen Schulen muss man sich mit viel zu klein gezeichneten Karten behelfen; die Überfüllung einzelner Schulklassen, Überholung der Wandkarten durch Erfindungen oder politische Ereignisse weisen ebenfalls darauf hin, das Kartenbild zu zeichnen. Hier tritt die Skizze ein, welche die eigenartige Zeichensprache der Karte erklärt und den Schüler die letztere lesen lehrt. Indem der Lehrer das Kartenbild an der Tafel übersetzt, führt er den Schülern bloss soviel vor, als sie in der betreffenden Stunde zu lernen brauchen, frei von allem Beiwerk, dessen Einprägung jeweils nicht beabsichtigt ist. Ein solches Kartenbild, das nur das Notwendigste enthält, prägt sich besser ein; es darf also die Skizze auch bloss dies enthalten. Zugleich ist das Kartenzeichnen ein ausgezeichnetes Mittel, die Selbstthätigkeit aller Schüler in Anspruch zu nehmen. Der Schüler wird leicht in Versuchung kommen, diejenigen Namen, deren Einprägung man von ihm verlangt, in seinem Atlas dick anzustreichen, er wird sich an die Namen der Städte und nicht an die sie darstellenden Punkte halten. Wird dies vom Lehrer verboten, so klammert er sich ans Lehrbuch und steht der stummen

Karte ganz ratlos gegenüber. Er kann dann vielleicht sämtliche rechten und linken Nebenflüsse des Rheins geläufig herunterschnurren, weiss aber nicht, ob London oder Magdeburg weiter nördlich liegt. Solchem mechanischen Auswendiglernen steuert das Skizzenzeichnen. Man hört dagegen einwenden: das Zeichnen sei eine besondere Begabung des Einzelnen, und es müsse, um eine Skizze zu zeichnen, schon eine gewisse Zeichenfertigkeit vorhanden sein. Es handelt sich ja aber dabei auch nicht um mühsame Kunstwerke; das Zeichnen ist in solchem Fall Mittel zum Zweck und nicht Selbstzweck; der Lehrer soll nicht künstlerische Fertigkeit, sondern schematische Richtigkeit verlangen. Wollte man warten, bis der Schüler die nötige Zeichenfertigkeit für eine schöne Skizze hat, so würde man sich gerade auf der unteren und mittleren Stufe des geographischen Unterrichts eines wichtigen Hilfsmittels berauben. Möglichst früh, sogar schon in den unteren Klassen soll damit begonnen werden; möglichst viel zeichnen wäre ebenfalls erwünscht, wenn nicht zu viele Umstände dagegen sprächen. Deswegen sprechen sich auch unsere Lehrpläne mit Recht für ein massvolles Kartenzeichnen aus. Man verwende also nur eine beschränkte Stundenzahl darauf, so dass es immer noch im richtigen Verhältnis zum übrigen geographischen Unterricht steht. Das ganz Einfache und Leichte, das sich mit wenigen Worten erklären lässt, wird nicht gezeichnet, sondern nur das Schwierigere und Verwickeltere. Eine Skizze der Schwäbischen Alb oder des Neckarlands kann man verlangen, eine des Südpolargebiets u. dgl. nicht. Die einen Freunde des Kartenzeichnens verlangen Gesamtdarstellungen, die andern geben Teildarstellungen den Vorzug. Beide Ansichten enthalten richtige Gedanken. Man zeichne also nicht bloss kleine Gebiete, sondern auch ausgewählte grössere. — Das Studium der gedruckten Karte muss der Mittelpunkt des Unterrichts bleiben. Skizzen, die unter Ausschluss derselben hergestellt werden, bringen in die Gefahr, dass der Blick für die geschärfte Auffassung der gedruckten Karte abgestumpft wird. Lieber mehr Kartenlesen und weniger Kartenzeichnen. Der Name „Karrikaturen" für die Skizzen ist ein ungerechtfertigter Ausdruck. Sie sollen ja bloss eine Stütze und Kontrolle des Gedächtnisses sein. Es ist aber zuviel verlangt, das Zeichnen der Skizze eines behandelten Gebiets noch nach Wochen und Monaten aus dem Gedächtnis zu fordern. Damit eine solche in kurzer Zeit angefertigt werden kann, muss auf die Fähigkeit des Schülers Rücksicht genommen

werden; sie muss so einfach als möglich, stark generalisiert sein, damit die Hauptzüge und nicht die Einzelheiten hervortreten. Wenn die Gegner behaupten, die Schüler sehen bei solcher Verallgemeinerung dann vieles gar nicht, so soll ja gerade ein solches Übersehen das richtige Sehen üben. Die geradlinigen Zeichnungen sind abzulehnen; schwarze und bunte Tinten sollte man nicht verwenden; ein kleines Lineal, ein Radiergummi, ein Bleistift, allenfalls noch ein Blau-, Braun- oder Rotstift sollen die Werkzeuge sein. Das Schraffieren der Meeresränder und sonstiges Ausschmücken wirkt meist verunstaltend. Die geographischen Namen sollen nur durch den Anfangsbuchstaben oder entsprechende Abkürzungen angedeutet werden. Der Lehrer muss unter allen Umständen vorzeichnen; das Zeichnen der Schüler darf aber kein blosses Nachmalen oder Durchpausen, kein geistloses Kopieren sein; man schreibe deshalb einen vom Massstab des Originals verschiedenen vor. Um eine Skizze ohne jedes Hilfsmittel zu zeichnen, braucht es eines sicheren Auges und einer geübten Hand, man gebe also Hilfsmittel. Deren sind verschiedene möglich: Quadratnetze, vollständige oder solche mit ausgewählten Gradlinien, geometrische Hilfskonstruktionen, von welchen man wahre Monstra erfunden hat (es werden solche vorgezeigt). Im Gegensatz hiezu sind die sog. Faustzeichnungen höchst einfach gehalten. Geländedarstellung lehnen die einen ab und begnügen sich mit Nameneinschreibung, andere wollen sie haben. Man ist über die Wahl des Verfahrens noch nicht einig. Der einfache oder doppelte Strich (der feinere für den sanften, der dickere für den steilen Abfall) dürfte genügen, so dass Gebirgsschraffen (Raupen) ausgeschlossen bleiben. Die Zeichnung eines Profils sollte jedoch nicht ganz vernachlässigt werden. Man binde sich also nicht sklavisch an eine Methode, sondern wähle von jeder das aus, was den Zweck am einfachsten und schnellsten erreichen lässt. — Zum Schluss fasste der Redner seine Ausführungen in den 15 Leitsätzen zusammen, wie sie im Korr.-Bl. 1901 Heft 12 S. 482—483 abgedruckt sind.

An den mit reichem Beifall aufgenommenen Vortrag schloss sich ein reger Meinungsaustausch seitens der Zuhörer.

Prof. Kleinknecht-Göppingen teilt mit, dass er durch fleissig betriebenes Kartenzeichnen zum Teil recht hübsche Resultate erzielt habe und hält es ebenfalls für ein vorzügliches Hilfs- und Einprägungsmittel beim geographischen Unterricht. Die Methode, konzentrische Kreise zu Grunde zu legen, findet er weniger

praktisch als die Kirchhoffsche mit Längen- und Breitegraden. Namen lasse er nicht einzeichnen, damit er die Skizzen als stumme Repetitionskarten verwenden könne. Für die Städte wähle er nach Grösse bestimmte Signaturen.

Prof. Hils-Stuttgart ist mit den Ausführungen des Vorredners nicht einverstanden. Die Schüler misshandeln beim Schreiben die geographischen Namen in schrecklicher Weise, daher sollen sie dieselben durch vollständiges Ausschreiben richtig schreiben lernen. Den Zweck der Repetition erreiche er durch die von ihm selbst gezeichnete stumme Karte, indem er bei Repetitionen und Proloco auf die betreffenden Punkte hindeute und die Namen dann von den Schülern schreiben lasse. Mit der Forderung des gleichen Atlasses durch alle Klassen von III—X hinauf ist er ebenfalls nicht einverstanden. Einen alten, beschmutzten mag auch der Schüler nicht mehr anrühren; für die unteren Klassen ist Sydow-Wagner zu ausführlich. Er wünscht bis zur 6ten Klasse einen kleineren, billigeren, aber in gleichem Sinn ausgeführten.

Oberstudienrat Schumann-Stuttgart schliesst sich Hils Ausführungen an. In die 10. Klasse komme zwar der Atlas nicht, da der geographische Unterricht leider mit Klasse VIII aufhöre. Zwei Atlanten seien das mindeste, was zu verlangen wäre. Der Atlas für die Unterstufe (zum Preis von 1—1,50 Mk.) müsste aber von derselben Verlagsbuchhandlung und vom selben Zeichner (etwa Herm. Wagner) wie der für die Oberstufe hergestellt werden. Die Ausgabe für 2 Atlanten sollte man nicht zu sehr fürchten.

Prof. Schiele-Stuttgart glaubt einen für die Unterstufe geeigneten Atlas zu kennen, nämlich den von Pezold (zu 1 Mk.). Mit der Bezeichnung der Meerestiefe auf den Landkarten ist er nicht einverstanden. In Sydow-Wagner vermisst er die Pläne bedeutender Städte, wie sie z. B. Dierke-Gäbler enthält. Bezüglich der Nameneinschreibung ist er mit Hils und bezüglich der Gebirgszeichnung mit Prof. Dr. Hassert einverstanden, möchte aber bei der Gebirgszeichnung von der Schraffur doch nicht ganz absehen, um z. B. bei Schwarzwald und Vogesen den Steil- und den Flachabfall zur Darstellung zu bringen.

Prof. Dr. Hassert sagt, dass es ja verschiedene Methoden der Gebirgszeichnung gebe und führt dies an der Wandtafel näher aus. Der Kirchhoffschen gebe er den Vorzug.

Oberstudienrat Schumann-Stuttgart: Zu der Forderung zweier Atlanten würde auch die zweier Wandkarten gehören, einer

einfacheren und einer reicher ausgestatteten. Prof. Hassert möchte sich etwa in der Fachlitteratur darüber aussprechen. Gegenüber Prof. Schiele bemerkt Redner, dass allerdings im Atlas der Unterstufe Meerestiefen wegbleiben könnten, in dem für die Oberstufe aber nicht, da sie in gewissen Fällen, wie z. B. an der Mündung des Adour, äusserst lehrreich seien. Sydow-Wagner habe allerdings keine Stadtpläne, weil er eben das Bild des betreffenden Landes möglichst wenig stören und auch die benachbarten Länder noch teilweise darstellen will. An Prof. Dr. Hassert richte er die Anfrage, ob es nicht möglich wäre, das reichhaltige litterarische und zeichnerische Material, das hier aufliege, noch über den heutigen Tag hinaus einige Zeit dazulassen, damit sich der eine oder andere noch näher damit beschäftigen könne, was Prof. Dr. Hassert bereitwilligst zusagt.

Oberreallehrer Kazmaier-Cannstatt bittet die Behörde, in eine Klasse mehrere Wandtafeln anschaffen zu lassen, damit man nicht genötigt sei, eine aufgezeichnete Kartenskizze gleich wieder auslöschen zu müssen.

Prof. Zeller-Ulm: Wenn man planmässig die Schüler der IV. Klasse zwingt, Skizzen zu machen, so thun es die von V und VI von selbst. Wünscht ebenfalls mehrere Wandtafeln und die Anschaffung weiterer geographischer Bilder.

Prof. Hils-Stuttgart glaubt, dass man dann bald vor lauter Wandtafeln nicht mehr in die Klassenzimmer hineinkönnte. Es empfehle sich, die Kartenskizze statt an die Wandtafel auf Packpapier zu zeichnen und dieses mit Reissnägeln an der Wand zu befestigen. Dann brauche man nicht auszulöschen; der Lehrer kann die Skizze aufbewahren und selbst wieder daran lernen.

Prof. Schiele-Stuttgart hält es für notwendig, dass die Kartenskizze des Lehrers jedesmal wieder neu vor den Augen der Schüler entsteht und wirft die Frage auf, ob man die Schüler zum Kartenzeichnen zwingen könne? Er wisse aus Erfahrung, dass entschieden worden sei, die Schüler können Karten zeichnen, aber sie müssen nicht. Er für seinen Teil würde es also nur fakultativ machen.

Prof. Dr. Hassert: Wenn der Kostenpunkt nicht im Wege stehe, sei auch er mit zweierlei Wandkarten, zweierlei Atlanten und zweierlei Lehrbüchern einverstanden. Der Atlas von Lüdecke und das Lehrbuch von Sudmann seien sehr empfehlenswert. Bezüglich der Bezeichnung der Meerestiefen spricht er sich ähnlich

wie Schumann aus. Für die Anfänger wäre höchstens die 200 m-Linie wünschenswert. Die Wandtafelfrage sei ein heikler Punkt. Die Aushilfe mit farbigem Papier erkenne er an; aber auch da müsse doch jedes Jahr wieder neu vorgezeichnet werden. Die Stellung der Geographie in den Oberklassen, die bis jetzt eine gedrückte sei, sollte sich freilich bessern. Bildersammlungen seien allerdings sehr wünschenswert, man könne sich aber auch z. B. mit den Bildern in Meyers Abreisskalender recht gut behelfen. Ob Kartenzeichnen obligatorisch oder fakultativ sein solle, wolle er in dubio belassen. Für den Lehrer sei es unbedingt notwendig, für die Schüler sehr empfehlenswert.

O.St.R. Schumann-Stuttgart lädt namens des Vorstands des Handelsgeographischen Vereins, Graf v. Linden, die Versammelten zum Besuch der Sammlungen des Vereins ein und empfiehlt denselben als sehr lohnend aufs wärmste.

Den dritten Gegenstand der Tagesordnung bildete ein Vortrag von Prof. Teufel-Göppingen über: „Soll und kann an unsern Realschulen der Kunstsinn reichlichere Pflege finden als bisher?“

Wir entnehmen seinen Ausführungen folgendes:

Der Bestrebung das Wissen zu erweitern tritt gegenwärtig die zur Seite, die Kunst in den Mittelpunkt des geistigen Lebens zu rücken. Das Buch „Rembrandt als Erzieher“ tritt u. a. für letztere ein. „Wer den Künstler will verstehen, muss in Künstlers Lande gehen.“ Von den Wegen und Zäunen weg kann man die die Leute nicht in die Museen führen, sondern es ist eine ästhetische Erziehung notwendig. Es würde eine grosse Förderung der Volkserziehung bedeuten, wenn sich dem Volke das Verständnis wenigstens einiger deutscher Meister erschliessen würde, und die Schule sollte ihre Mitwirkung hiebei nicht versagen; denn die Zukunft unserer Industrie hängt davon ab. Die Malerei ist nicht bloss Sache der Technik; das wichtigste ist die Beseelung. Je mehr wir bei unsern Künstlern heimisch werden, in ihre Persönlichkeit eindringen, desto mehr werden wir erfahren, dass bei ihnen Leben von unserm Leben, Geist von unserm Geist ist. Sie sollen uns Führer zu ihrer Höhe werden. So wenig wir in der Schule auf Goethe, Schiller, Uhland u. s. w. verzichten, so wenig können wir es auf unsere deutschen Meister, von Holbein bis Uhde herab. Nähren können wir unsere Kinder nicht mit Einmaleins und ABC; der Kunstsinn soll reichlichere Pflege finden als bis jetzt und

kann sie finden. Zeichenunterricht allein thut es nicht; man muss Bilder in der Schule betrachten und zwar nur zu dem Zweck, dass sie uns gefallen, nicht dass wir daraus lernen. In seinem Buch: „Übungen im Betrachten von Kunstwerken“ hat Lichtwark diese Forderung erstmals aufgestellt und eine musterhafte Formulierung des zu erreichenden Ziels und der anzuwendenden Mittel gegeben. Die Cannstatter Realanstalt war die erste, die daran ging, den Anschauungsunterricht zu einem kunstgeschichtlichen zu erweitern. — Mit welcher der drei bildenden Künste soll begonnen werden? Die Architektur sollte den Klassen VIII—X vorbehalten bleiben, ebenso die Plastik, da Abbildungen plastischer Werke wenig Wert haben. Bleibt also für den Anfang die Malerei. Wir gehen gelassen von der näheren in die weitere Umgebung, von der Heimat in die Fremde. Hauptsächlich kommen in Betracht die Werke von Ludwig Richter, M. v. Schwind, Hans Thoma, Benjamin Vautier, Franz Defregger, Ludwig Knaus, Adolf Menzel, Alfred Rethel, Hans Holbein, Albrecht Dürer. Von den bedeutendsten dieser Meister haben wir die Nachbildungen ihrer Werke in Holzschnitt und Kupferdruck. Freilich ist nicht jedes Werk als Schulbild verwendbar. Man stellt entweder das Bild vor der Klasse auf (hiebei muss es freilich eines sein, das Fernwirkung hat) oder giebt es jedem Schüler in die Hand. Für 60—100 Mk. kann man eine recht hübsche Sammlung herstellen. Wie fangen wir es nun an, die Bilder in den Kreis der Schule hereinzuziehen? Mit einem blossen gelegentlichen Vorzeigen in Lehrstunden anderer Fächer ist es nicht gethan; man müsste besondere Stunden darauf verwenden. Redner zeigt in einer kurzen Lehrprobe, wie er sich den Unterricht denkt. Was muss dadurch erreicht werden? Das Ausschöpfen des Stimmungsgehalts. Es muss dem Schüler klargemacht werden, wie es der Künstler fertig gebracht hat, welche Mittel er verwendet hat, die betreffende Stimmung in uns hervorzurufen; man beschreibt deshalb das Bild, wie wenn es Wirklichkeit wäre, man fragt nach der Komposition und Beleuchtung, bei farbigen Bildern auch nach der Farbe. Bei solcher Behandlung wird das Bild nicht auf die Stufe der blossen Illustration herabsinken. Zeit dazu und Interesse dafür ist vorhanden, wie Redner, der schon viele Bilder mit seinen Schülern betrachtet hat und auch Aufsätze darüber machen liess, aus Erfahrung weiss. (Aufsätze über Bilder hält er übrigens nicht für unumgänglich notwendig.) Er schliesst: „Studieren Sie Lichtwark! Es lebe, wer nachfolgt!“

Prof. Teufel stellt folgende Leitsätze auf:

1. Die Pflege des Kunstsinns in den Schulen entspricht einem allgemeinen Bildungsinteresse des Volkes.
2. Die Realschule wird die Zumutung reichlicherer Pflege des Kunstsinns unbesehen um so weniger ablehnen, als ihr eine Verstärkung der ästhetischen Seite ihrer Bildung erwünscht sein muss.
3. Dem Zeichenunterricht allein, so wichtig er ist, kann die Pflege des Kunstsinns nicht überwiesen werden, wenn man unter Kunstsinn die Lust und die Fähigkeit zur Vertiefung in Werke der Kunst versteht.
4. Werke der Architektur und der Plastik bleiben im allgemeinen von der Behandlung wenigstens an Mittelklassen (Klasse VII eingerechnet) ausgenommen.
5. Ebenso Erzeugnisse der ausserdeutschen oder doch der aussergermanischen Kunst.
6. Für die Behandlung an Mittelklassen (mit Einschluss von Klasse VII) kommen hauptsächlich in Betracht Werke von Ludwig Richter, Moritz v. Schwind, Hans Thoma, Benjamin Vautier, Franz Defregger, Ludwig Knaus, Adolf Menzel, Alfred Rethel, Hans Holbein, Albrecht Dürer.
7. Von dem blossen Vorzeigen von Kunstwerken in Lehrstunden verschiedener Fächer ist eine Förderung des Kunstsinns überhaupt nicht zu erwarten; eher ist davon eine Schädigung zu befürchten, sofern der Schüler gewöhnt wird, mit flüchtiger Betrachtung sich zu begnügen.
8. Es ist vielmehr mindestens für den Anfang zu verlangen, dass jedes Bild, das gezeigt wird, auch eingehend besprochen wird.

   Geschieht dies, so ist die Frage, welche Stunden dazu verwendet werden, nebensächlich.
9. Das Ziel der schulmässigen Besprechung ist das Erfassen der Stimmung auf Grund der Einsicht in die von dem Künstler verwendeten Mittel.
10. Die Methode ergiebt sich aus Lichtwarks „Übungen im Betrachten von Kunstwerken“.

Rektor Mayer-Cannstatt dankt dem Vorredner für seine feinsinnigen Ausführungen, fügt aber bei, dass sich der zum kunstgeschichtlichen Unterricht erweiterte Anschauungsunterricht der Cannstatter Realanstalt nicht mit dem Stimmungsgehalt der

Bilder beschäftige. Das Betrachten derselben sei nicht Selbstzweck, sondern diene der Belebung des Unterrichts. Die Bilder werden in den Klassen wochenlang aufgehängt, damit sie sich dem Gedächtnis einprägen und Anschauungen und Vorstellungen erwecken. Mittelbar wird also auch dadurch der Kunstsinn gepflegt.

Prof. Schiele-Stuttgart ist der Ansicht, dass für Mittelklassen der Unterricht in der Kunstgeschichte ein zu hohes Gebiet ist, bezweifelt auch, ob der Durchschnitt der Lehrer im stande sei, die Sache so, wie Prof. Teufel will, zu behandeln. Die Malerei in den Schulen zu erschliessen ist viel schwerer als z. B. die Architektur. Für diese ist auch durch das geometrische Zeichnen vorgearbeitet. Er würde die 3 Kunstfächer so anreihen: Architektur, Plastik, Malerei. Im Stundenplan würden durch die Einführung dieses Unterrichts gewaltige Änderungen entstehen.

Oberreallehrer Müller-Esslingen glaubt auch, dass es nur in den von Rektor Mayer gesteckten Grenzen möglich sein werde, den Kunstsinn zu pflegen. Es sei von Prof. Teufel eine zu hohe Stufe der Auffassung vorausgesetzt worden. Aus den hässlichen Figuren Dürers, der steifen Gewandung u. s. w. die Schönheiten herauszufinden vermag ein Schüler nicht.

Prof. Krimmel-Stuttgart ist der Überzeugung, dass es nötig ist, kunstgeschichtlichen Unterricht in den Schulen einzuführen, besonders Stilkunde. Was nützt die Unterstützung des Kunstgewerbes, wenn die Schule die elementarsten Kenntnisse nicht pflegt? Das wünschen die Gewerbetreibenden.

Prof. Weisser-Ulm: Es giebt zwei Wege zur Einführung in die Kunst, nämlich von oben herunter und von unten herauf. Prof. Teufel hat gezeigt, wie man auf dem ersteren Wege verfährt. Beim Wege von unten herauf geht man vom Kunstgewerbe aus; man schaut einfaches Material, Gegenstände des täglichen Gebrauchs an, schreitet zur Stilkunde vorwärts, führt in die Begriffe „real" und „ideal" ein und steigt so auf zum Grossen, zur darstellenden Kunst. Dies scheint mir der geeignetere Weg.

Oberreallehrer Kazmaier möchte, dass man im Geschichtsunterricht auch Altertümerkunde triebe. Man solle das Zahlenmaterial beschränken, geeignete Lehrbücher einführen und den Geschichtsunterricht Fachlehrern übertragen.

Rektor Mayer-Cannstatt macht darauf aufmerksam, dass zwischen Prof. Teufel und den andern Rednern kein eigentlicher Gegensatz bestehe, sondern dass das, was ersterer wolle, nur eine

höhere Stufe darstelle von dem, was auch die übrigen wünschen. Darüber, dass in der Schule für die Pflege des Kunstsinns etwas gethan werden kann und soll, ist alles einig.

Prof. Teufel: Ich lege den Hauptnachdruck auf Kunstsinn, die andere Herren mehr auf Kunstwissen. In jedem Kollegium werden wohl Lehrer sein, die gerne in der von mir angegebenen Weise arbeiten. Gegen den Ausdruck „Kunstgeschichte" von Prof. Schiele verwahre ich mich; diese will ich in den Mittelklassen auch nicht haben. Die Dichter müssen das erste, die Litteraturgeschichte das letzte sein, ebenso verhält es sich mit Bild und Kunstgeschichte. Das Interesse der Schüler kommt erfahrungsgemäss dem Lehrer bei der Malerei mehr entgegen als bei der Architektur, und die Triebkraft hiezu gewinnen wir bloss aus der Anschauung der Kunstwerke.

Vierter Gegenstand der Beratung war die „Abänderung des Namens des Vereins".

Der Vorsitzende führt aus:

Nachdem die Präzeptoren und Reallehrer des Landes einen eigenen Verein mit ähnlichklingendem Namen gegründet haben, wären Verwechslungen leicht möglich; der Ausschuss schlägt daher vor, den seitherigen Namen „Reallehrerverein" abzuändern in den umfassenderen „Verein realistischer Lehrer Württembergs", demgemäss die Vereinssatzungen abzuändern und unter diesem Namen der in Marburg gegründeten Vereinigung beizutreten. Nach kurzer Debatte, an der sich ausser dem Vorsitzenden noch Prof. Dr. Diez, Ackerknecht, Schiele-Stuttgart und Oberreallehrer Haist-Tübingen beteiligen, wird der Antrag des Ausschusses einstimmig angenommen und der Vorsitzende schliesst die Versammlung.

Ein gemeinsames Mahl vereinigte viele Mitglieder im Stadtgartensaal. Rektor Mayer brachte den ersten Trinkspruch aus auf den hohen Schirmherrn der Realschule, Kaiser Wilhelm II., und den hohen Förderer alles geistigen Lebens in unserer Heimat, König Wilhelm II. Es folgten weitere Trinksprüche von Oberstudienrat Weigle auf die Realschule, von Prof. Entriss-Ludwigsburg auf den Minister und seine Räte, von Rektor Rommel-Aalen auf die Redner des Tages und von Prof. Dr. Heintzeler auf den Vorstand, Rektor Mayer. Abends fanden sich bis zum Abgang der Züge die Teilnehmer noch im Hotel Royal zusammen. S.

Ein Wort für unser Korrespondenzblatt und unsere Programme.

Von Eb. Nestle, Maulbronn.

Schon lange wollte ich ein Wort für unsere Programme einlegen; nun ist durch den Erlass 3567 vom 2. Januar 1902 ihr Schicksal glücklicherweise nicht besiegelt, nur neugeregelt worden; so kann es so kurz sein, wie das für unser Korrespondenzblatt. Zu letzterem drängt mich der Satz, mit dem Walther Ruge in den Neuen Jahrbüchern für das klassische Altertum IV (1901) 3 S. 225 seine Anzeige von Osianders Untersuchungen über den Hannibalweg schloss:

„Dass er seine Arbeit als selbständige Schrift hat erscheinen lassen, ist sehr dankenswert; so ist sie leichter zu erreichen, als die im Neuen Korrespondenzblatt für Gelehrten- und Realschulen Württembergs, die mir z. B. nur durch die persönliche Liebenswürdigkeit des Verfassers zugänglich geworden ist“.

Nach dem Umschlag der „Neuen Jahrbücher“ schreibt Herr Dr. W. Ruge in Leipzig. Sollte dort wirklich nirgends ein Exemplar unseres Korrespondenzblattes aufzutreiben sein, nicht einmal auf der Leipziger Universitätsbibliothek? Das wäre allerdings das stärkste Zeichen für die geringe Beachtung, die man auswärts unseren litterarischen Bestrebungen zu erweisen pflegt, theologischen und anderen; aber ich hoffe, unser Korrespondenzblatt ist in Leipzig zugänglich; jedenfalls soll dies uns ein Anlass sein, darauf zu dringen, dass es auch nach auswärts komme, bekannter werde.

Und das Gleiche gilt von unseren Programmen, an deren Kosten man hauptsächlich Anstoss nimmt. In Ulm gab's vor Zeiten am Gymnasium einen eigenen Programmatarius, der die Aufgabe hatte, jedes Jahr vier Programme zu schreiben, wenn ich mich recht erinnere, und für jedes derselben mit einem Dukaten belohnt wurde, sie allerdings auch möglichst in den Grenzen eines einzigen Druckbogens zu halten hatte. Und mehr als ein halbes Jahrhundert nach dem Tod des letzten Ulmer Programmatarius (Georg Veesenmeyer) schreibt ein Universitätsprofessor und hervorragender Forscher auf dem Gebiet der Reformationsgeschichte in einer theologischen Encyklopädie:

„Wer mit mir zu seinem Bedauern zuweilen nachträglich bemerkt hat, dass ihm, wenn er Veesenmeyers Arbeiten gekannt, manches

mühsame Suchen erspart worden wäre, wird es vielleicht begrüssen, wenn hier der Versuch gemacht wird, abgesehen von Rezensionen und ganz kleinen Notizen eine möglichst vollständige Zusammenstellung seiner Arbeiten zu geben“ (Prot. Real-Enc. [3] 18, 403). Das sind grossenteils Ulmer Gymnasial-Programme.

Aus demselben Ulm finde ich in dem im gleichen Verlag wie unser Korrespondenzblatt erscheinenden „Taschenbuch für die evangelischen Geistlichen Württembergs auf das Jahr 1902“ folgende geschäftliche Anzeige:

„Wertvolle antiquarische Bücher.
... Schöll, Die relig. Anlage 1 Mk. Drück, Vaterländ. Altertumskunde im Gymn.-Unterr. 1 Mk. ... Knapp, Theokrit 1 Mk. ... Nestle, Septuagintastudien, 2 Teile, 3 Mk. ...
offeriert
Kerlers Buchhandlung, Ulm.“

Diese „wertvollen antiquarischen Bücher“ sind lauter Ulmer Programme aus den letzten Jahren. Meine beiden Arbeiten haben zusammen 41 Seiten; unser Rektor Bender drang schon vor dem Erlass vom 2. Januar 1902 mit mehr oder weniger Erfolg darauf, dass die Programme möglichst kurz seien. Ich habe dann in Ulm eingeführt, dass auf der sonst leer bleibenden Rückseite des Programms die Titel der früher erschienenen mit der Bemerkung aufgeführt werden, dass sie durch den Buchhandel zum Preis von 1 Mk. bezogen werden können; ich habe das auch hier gethan und dadurch in jedem Jahr die eine oder andere Mark für die Rektorats- oder Bibliothek-Kasse bezogen; aber das ist alles nur eine halbe Massregel; wir brauchen eine buchhändlerische Zentralstelle in Stuttgart, welche die Bekanntmachung und den Vertrieb unserer württembergischen Programme besorgt. Dazu wären die Umschläge und Anzeigen unseres Korrespondenzblattes ein geeigneter Ort. Dass aus den Programmen buchhändlerisch etwas zu machen ist, mag ein dritter Fall eines Ulmer Programms beweisen („über Prometheus“), das von einem Leipziger Buchhändler sofort antiquarisch um 80 Pf. ausgeboten wurde, obwohl — es gar nicht erschienen ist; der Buchhändler hat den Titel einfach der Teubnerschen Ankündigung der künftig erscheinenden Programme entnommen.

Es wäre zu den Programmen noch viel zu sagen: z. B. über praktische Einrichtung derselben — eine ganze Reihe der in der Landeshauptstadt erscheinenden hat noch immer nicht das vor-

geschriebene Format, sogar bei neugegründeten Anstalten —; nur einen Einwand gegen dieselben möchte ich noch zurückweisen: man hört oft, bei der Menge der erscheinenden Zeitschriften habe es gar keine Schwierigkeit, etwaige Arbeiten unterzubringen; meine Erfahrungen sind ganz anderer Art: oleam et operam perdidi, samt dem umsonst ausgegebenen Porto, musste ich schon manchmal sagen. Und noch eins: hätten wir Arbeiten — um nur ein Beispiel zu nennen — wie G. Bilfingers Chronologische Untersuchungen bekommen ohne die Programmeinrichtung? bekommen in dem doppelten Sinn, dass sie ohne diese Einrichtung überhaupt zum Druck gekommen wären, und dass wir sie bekommen hätten, ohne sie kaufen zu müssen. Wer so viel Bücher kauft wie ich, weiss auch das zu schätzen. Als Bibliothekar — hier bekomme ich nichts für diese Arbeit, in Ulm hat erst Hirzels Energie eine Belohnung dafür erwirkt — mache ich mir deshalb auch ohne Murren die Aufgabe, sämtliche Programme bis hinaus auf die Lehrer- und Schüler-Bibliothek-Kataloge, die Einweihung von Neubauten u. s. w. zu katalogisieren. Ich denke manchmal, ob es nicht schad sei um die Zeit, die ich darauf verwende. Aber nicht deshalb, weil ich das Aufbewahren und Katalogisieren dieser Arbeiten für unnötig halte, sondern deshalb, weil unsere Behörden mit einem einzigen Erlass das ganze Geschäft auf ein Minimum reduzieren könnten, wenn sie anordnen würden, dass jedem Programm der Titel in bestimmter zum Einkleben in die Kataloge geeigneter Fassung doppelt beigelegt werde. Eben heute berichten die Zeitungen, dass der Staatsminister des Kirchen- und Schulwesens die K. Landesbibliothek besucht und den Vorarbeiten für den alphabetischen Generalkatalog besondere Aufmerksamkeit geschenkt habe, mit dessen Herstellung dort in kurzer Zeit begonnen werden soll. Und der neueste Erlass zeigt, dass unsere Behörde den Programmen ihre Aufmerksamkeit zuwendet, wie früher den Bibliotheken. Dies giebt Hoffnung. Aber sollte in Norddeutschland die bisherige Praxis der zweijährigen oder gar jährlichen Programme beibehalten werden, würde ich es sehr bedauern, dass die Stimmen unserer Anstalten in diesem Chorus nun noch weniger zur Geltung kommen sollen, als dies bei der herrschenden Windströmung schon bisher der Fall war. Süddeutschland muss sich rühren.

Verein realistischer Lehrer Württembergs.

Unsere Mitglieder, die mit der Bezahlung ihrer Jahresbeiträge noch im Rückstand sind, werden ersucht, ihre Schuldigkeit womöglich noch vor dem 1. April d. J. an unseren Kassier, Professor Hils in Stuttgart, zu entrichten. Der Ausschuss.

Litterarischer Bericht.

Repetitorium der lateinischen Syntax und Stilistik. Von Prof. Dr. Hermann Menge. 7. Aufl. 572 S. gross 8⁰ (122 S. Fragen, 402 S. Antworten, 48 S. Register). Brosch. 8 Mk. Wolfenbüttel, J. Zwissler, 1900.

Lateinische Synonymik. Von H. Menge. 4. Aufl. 238 S. (215 ff. Register). Brosch. 3 Mk. Ebenda 1900.

Lateinische Stilistik für die oberen Gymnasialklassen. Von H. Menge. 83 S. (77 ff. Register). Brosch. 1 Mk. Ebenda 1900.

Es hiesse Eulen nach Athen tragen, wollte man zum Lobe der Bücher Menges zur Förderung des lateinischen Unterrichts noch viele Worte verlieren. Ihre hervorstechendsten Vorzüge sind Reichhaltigkeit, Zuverlässigkeit, Klarheit, praktische Verwendbarkeit. Wer sie durchstudiert hat, wird von sich sagen dürfen, dass ihm kein Gebiet der lateinischen Sprache, wenigstens soweit sie für die Schule in Betracht kommt, unbekannt geblieben ist. Im Repetitorium findet der Lehrer eine nicht leicht versiegende Quelle der Unterweisung, und wer lateinische Arbeiten zu korrigieren hat, wird diesen getreuen Ratspender stets im Bereiche seiner Hand halten. Die kleineren Bücher bilden erwünschte Anhänge zu dem Hauptwerk; die 1898 in vierter Auflage erschienenen Materialien dienen in sehr geschickter Weise ausschliesslich dem Bedürfnis des Durchschnittsschülers. Angesichts solch unermüdlicher Ausdauer und Thätigkeit kann man dem Verfasser nur mit herzlicher Bewunderung Glück wünschen: er darf (zusammen mit dem trefflichen Verleger) das Bewusstsein hegen, einer sehr grossen Anzahl von Lehrern und Schülern eine gründliche Kenntnis der lateinischen Sprache vermittelt zu haben. Sollte aber nunmehr die von ihm geäusserte Befürchtung eintreten, dass diese Studien ihren Kreis vollendet haben, so kann ihm der Gedanke ein Trost sein, dass sein Buch als Markstein für die kommenden Geschlechter stehen bleiben wird: mit scheuer Ehrfurcht werden sie daran ersehen, was dereinst die Vorfahren von sich selbst gefordert haben. Möge dann neues

Leben aus den Ruinen erblüht sein und mögen sie sich rühmen können, in ihrer Art gleich Gediegenes zu leisten!

Maulbronn. Meltzer.

Sermonen des Q. Horatius Flaccus. Deutsch von C. Bardt. Zweite verbesserte Auflage. 4 Mk. Berlin, Weidmann, 1900.

Von der Anschauung ausgehend, dass eine wortgetreue Wiedergabe eines lateinischen Dichtwerks mit Beibehaltung des Versmasses und der Zeilenzahl, wie sie z. B. Döderlein versucht hat, etwas in sich und der Natur der Sache nach Unmögliches sei, verzichtet der Verfasser dieser Verdeutschung von Horaz' Satiren und Episteln (in der man nur sat. I, 7 und namentlich II, 8 vermissen wird) auf den stolzen Versuch, „sich mit dem Original zu identifizieren", steckt sich aber das nicht minder hohe Ziel, „was Horaz in seiner Sprache seinen Zeitgenossen zu sagen hatte, den Deutschen von heute so zu sagen, dass es auf sie womöglich ebenso wirkt, wie Horaz mit seinen Versen auf die Römer seiner Zeit gewirkt hat". Schon dieses Programm, wie das aus Horaz A. P. 133 geschöpfte Motto:

Willst du in Wahrheit treuer Dolmetsch sein,
Musst du zuerst vom Wortdienst dich befrein!

lässt erwarten, dass wir es hier mit einer freien Nachbildung und wirklichen Verdeutschung des Horaz zu thun haben. Und diese Erwartung trügt auch nicht. Nicht nur, dass der Verf. sich eines echten Deutsch befleissigt, wie es heute geredet wird, nicht nur, dass er den im Deutschen steifen, allzu feierlichen Hexameter durch den fünffüssigen Jambus ersetzt, er ist auch weit entfernt, den Worten des Dichters ängstlich nachzugehen, er scheut sich nicht, diese in freiester Weise umzugestalten, ihnen, wenn nötig, durch eine kleine Wendung im Text gleich eine Erklärung mitzugeben oder, wo dies nicht ausreicht, wegzulassen und hinzuzusetzen und das spezifisch Römische durch modern Deutsches zu ersetzen. Hiezu kommt aber noch eine Eigentümlichkeit dieser Verdeutschung, welche zu weiteren Abweichungen vom Original geführt hat: die fünffüssigen Jamben erscheinen hier gereimt. Der Verf. motiviert die Anwendung des Reims damit, dass der gereimte Vers das ironische Pathos, wie auch den wärmeren Herzenston, den H. manchmal anschlage, besser zu treffen und auch da, wo H. geflissentlich den Ton sinken lasse, eher innerhalb der Grenzen der Poesie zu bleiben vermöge. Aber auch, wenn man das zugiebt, kann man fragen, ob der Verf. nicht gerade durch die Anwendung des Reims zu weiteren, sonst nicht nötigen Änderungen des Textes geführt bezw. gezwungen worden ist, ob nicht eben hiedurch die Freiheit der Wiedergabe auf Kosten der Treue unnötig gesteigert worden ist.

Es liegt nahe, diese Bardtsche Verdeutschung mit der ebenfalls an Wieland sich anschliessenden, reimlosen Übertragung von Kipper (Rostock, Volckmann 1890) zu vergleichen: beide haben die sog. freien Jamben Wielands als zu lax durch den strengen fünffüssigen Jambus ersetzt, aber während Kipper im Gegensatz zu Wieland sich möglichster Treue befleissigt zunächst hinsichtlich des Gedankens, aber auch, soweit es dieser und die Glätte des Ausdrucks erlaubt, hinsichtlich des Wortlauts, so bewegt sich Bardt in dieser Richtung mit Bewusstsein und Absicht ebenso frei oder noch freier als Wieland und geht darin vielleicht manchem zu weit. Andererseits stehen wir nicht an, die grosse Kunst, mit der Ton und Gedanke des Dichters getroffen sind, bewundernd anzuerkennen und die ganze Arbeit, welche sich der Verf. durch Anwendung des Reims nicht wenig erschwert hat, mit der oben angedeuteten Einschränkung als eine sehr gelungene zu bezeichnen. Einige Proben werden die Freiheit wie die Feinheit des Übersetzers am besten zeigen. Der Anfang von epist. I, 7 (1—9) z. B. lautet bei Bardt:

Fünf Tage hab' ich fern zu sein versprochen,
Doch leider hab' ich arg mein Wort gebrochen:
Den ganzen Monat bin ich aussen blieben.
Aus Rom hat mich des Hundssterns Glut vertrieben;
Denn rastlos mäht und mäht der grause Schnitter,
Wohin man schaut, nur schwarze Leichenbitter,
Und alle Väter, alle Mütter beben
Für ihrer zarten Kleinen süsses Leben.
Wo jetzt geschäft'ge Emsigkeit sich plagt
Und Freundespflicht den Weg zum Forum wagt,
Da zieht der böse Gast, das Fieber, ein,
Und bald wird Testamentseröffnung sein.
Du hättest doch mein Säumen gern ertragen,
Wenn Krankheit mich aufs Lager hingestreckt;
Willst du die gleiche Nachsicht mir versagen,
Weil das Gespenst mich jetzt von fern nur schreckt?

Oder epist. I, 19 (15—18):

Ein grosser Meister weckt der Kleinen Streben,
Zur Sonne möchte jeder sich erheben,
Kein Wunder, dass es dabei manchem geht
Wie jenem Frosch, der sich zu sehr gebläht.
Auch wollt' es meist des Schicksals Ironie,
Dass Dilettanten in der Poesie,
Unfähig wahre Grösse zu verstehn,
Die Mängel nur den Meistern abgesehn.
Sollt' etwa Krankheit meine Züge bleichen,
Sie söffen Essig, um mir ganz zu gleichen.

In den Besprechungen der ersten Auflage, welche Ref. nicht kennt, wurde gegen manche zu freie Übertragung Widerspruch erhoben, aber der Verf. hat in der 2. Auflage, die er als eine vielfach veränderte und verbesserte bezeichnet, wie an mancher angefochtenen Stelle, so jedenfalls am Prinzip festgehalten; und mit Recht, denn diese weitgehende Freiheit und Modernisierung macht nun einmal das charakteristische Merkmal dieser Übertragung aus, die damit ebenso geeignet erscheint, den Venusinischen Dichter dem grossen Publikum nahezubringen, wie in der Schule nach der Lektüre des Originals vorgelesen zu werden.

Cannstatt. Gaupp.

Euripides der Dichter der griechischen Aufklärung. Von Wilhelm Nestle. 594 S. 15 Mk. Stuttgart, Verlag von W. Kohlhammer 1902.

Es ist eine hervorragende wissenschaftliche Leistung, die uns der Verfasser bietet: die Betrachtung des Euripides unter einem für diesen besonders charakteristischen Gesichtspunkt, gegründet auf genaueste Kenntnis nicht bloss des Dichters selbst, sondern auch der sekundären Litteratur im umfassendsten Sinn des Worts. Der Verfasser hat hier eine staunenswerte Fülle gelehrten Wissens zu einem umfassenden Bild der Persönlichkeit und Weltanschauung des Dichters verarbeitet. Er lässt sich keine Mühe verdriessen, den Quellen dieser Weltanschauung nachzugehen, aus der Fülle des Stoffs, den die Werke des Dichters bieten, alles, was für dessen geistige Physiognomie in Betracht kommen kann, zu sammeln und systematisch zu ordnen, endlich die Spuren des geistigen Fortlebens seines Helden aufzuweisen. Und mit den Grundzügen des Bildes, das Nestle entwirft, wird man sich einverstanden erklären können, insbesondere gerne anerkennen, dass es ihm gelungen ist, zu zeigen, dass Euripides wirklich als Dichter der Aufklärung sich treu geblieben ist, dass er das geistige Rüstzeug für diesen seinen Beruf einer eingehenden, aber eklektischen Beschäftigung mit den bedeutendsten Denkern seines Volks, besonders Heraklit und Hippokrates, verdankt, und dass zu dem relativ bescheidenen Mass von Anerkennung, das Euripides bei seiner eigenen Zeit gefunden hat, das Mass seiner Einwirkung auf das Geistesleben der Nachwelt im umgekehrten Verhältnis steht.

Aber eine andere Frage ist, ob man über diese allgemeinsten Ergebnisse hinaus dem Verfasser überall folgen kann. Dass der Verfasser in der Begeisterung für Euripides und die Sache, die dieser vertritt, wohl einmal die Grenze kühler Objektivität überschreitet, so wenn er S. 29 aus der Polemik gegen den philosophischen Inhalt eines Satzes ohne weiteres eine Anklage wegen Einführung wissen-

schaftlicher Gedanken macht und daran einen Ausfall gegen die „heillose Art aller konservativen Apologeten“ macht, ist von geringem Belang. Aber Bedenken erweckt mir, wie ich ohne weiteres gestehe, schon die Disposition und damit die ganze Art der Betrachtung: Euripides wird, wie Nestle ausdrücklich sagt, nicht als Dichter behandelt, sondern als Philosoph, dessen Anschauungen in das Schema eines philosophischen Systems gebracht werden sollen. Nestle stellt also den Rahmen eines solchen auf und füllt ihn in der Weise aus, dass er jeden Punkt mit Stellen aus des Dichters Werken belegt. An solchen Belegstellen fehlt es natürlich nicht, so wenig, dass viele Stellen, an sich mit gleichem Recht, als Belege zu verschiedenen Kapiteln herangezogen werden; aber sind sie wirklich alle Belegstellen in dem Sinn, dass nun mit Sicherheit daraus eine feste Ansicht, die der Dichter sich ein für allemal über die betreffende Frage gebildet hätte, erschlossen werden dürfte? Ist nicht mit dem Bestreben, möglichst viele Stellen aus den Dramen für die Konstruktion eines einheitlichen Gesamtbildes der Weltanschauung des Dichters zu verwerten, die Gefahr einer Harmonistik verbunden, durch die der Thätigkeit gerade des Dramatikers in gewissem Sinn Gewalt angethan wird?

Nestle sagt, der Dichter lasse immer deutlich erkennen, welche der streitenden Parteien seine Sympathien habe. Er führt als Beispiel die Antiope an; aber gerade dieses Beispiel weckt Bedenken. So gewiss es nahe liegt, mit N. zu glauben, dass der Freund musischer Kunst Amphion des Dichters Meinung vertrete, so macht doch nicht bloss der sonst bekannte Inhalt der Sage, sondern namentlich auch die Art, wie im Platonischen Gorgias aus Antiope citiert wird, es sehr wahrscheinlich, dass in diesem Stück wirklich — worauf auch Horaz epist. I, 18, 43 führt — derjenige, dessen Charakter und Standpunkt an sich die Sympathien des Dichters haben müsste, dem Vertreter des Grundsatzes „Macht geht vor Recht“ sich fügt und so gewissermassen durch sein Verhalten recht giebt. Allerdings weist die Bemerkung des Sokrates Gorg. Cap. 61 fin. darauf hin, dass, was sich ja in einem athenischen Drama jener Zeit von selbst versteht, Amphion dem Zethos die Antwort nicht schuldig geblieben ist; aber Kallikles könnte den Zethos nicht wohl mit solchem Behagen citieren, wie er thut, Sokrates hätte sich wohl auch nicht mit jener flüchtigen Bemerkung begnügt, wenn nicht der Verlauf im ganzen zu des Zethos Gunsten entschiede. Ganz ähnlich steht es, wenn Nestle aus Iph. Taur. 569 „fahrt wohl, ihr Lügenträume“ schliesst, dass es nach Euripides mit der Traumdeuterei windig bestellt sei: hier ist doch auch das andere zu beachten, dass Euripides offenbar mit bewusster Absicht für Iphigenie einen Traum ersonnen hat, der nachher genau in Erfüllung geht, dass also, so wie der Fall an und für sich betrachtet liegt, der unbefangene Hörer daraus sich mindestens ebensogut den Glauben an die Bedeutung der Träume wie die Erkenntnis von der

Schwierigkeit ihrer Auslegung entnehmen konnte. Dieselbe Schwierigkeit erhebt sich bei den Orakeln, denen im Widerspruch mit der von der einen oder andern handelnden Person geübten Kritik der äussere Verlauf der Handlung recht giebt. Der Verfasser verweist demgegenüber auf den Eindruck, dessen man sich nicht erwehren könne, „dass der Dichter bei den polemischen Stellen gegen die Mantik mit sichtlichem Behagen verweilt und die Korrektur dieser Ausfälle gegen den Volksglauben nicht sowohl Tendenz als Konzession ist: eine Konzession, die der Verlauf des Mythus geradezu notwendig machte". Dass dem Dichter durch den Mythus der äussere Gang der Handlung vorgezeichnet war, ist im grossen Ganzen gewiss richtig; aber gerade dies führt auf den von N. selbstverständlich nicht übersehenen, aber vielleicht doch zu leicht und etwas einseitig eingeschätzten Punkt, dass sich durch die ganze dichterische Thätigkeit des Euripides ein innerer Widerspruch hindurchzieht, der bewirkt, dass es ausserordentlich schwer ist, den Dichter auf einen bestimmten Standpunkt festzulegen: der Dichter treibt mit dem Mythus sein Spiel, den er zugleich kritisiert und anerkennt, und so kann es nicht fehlen, dass er auch mit dem Hörer sein Spiel zu treiben scheint. Insofern hatte Tieck nicht so unrecht, wie N. meint, wenn er Euripides den „romantischen Tragiker des Altertums" nennt: in die Wirklichkeit ein endgültig Vergangenes zurückführen, wie „der Romantiker auf dem Thron der Cäsaren", das wollte Euripides freilich nicht, wohl aber lieh er dem, was von seinem Standpunkt aus endgültig abgethan war, ein künstliches Scheinleben und kam so, bewusst oder unbewusst, dazu, eine ganz ähnliche Ironie auszuüben, wie die war, der die Romantiker huldigten.

Das Gesagte dürfte genügen, um zu zeigen, dass, wenn die Dichtung des Euripides als Ganzes für die Konstruktion seiner Weltanschauung verwertet werden soll, jedesmal erst aus dem Gang der Handlung, aus der Art, wie der Dichter jede Partei ihre Sache führen, aus dem Zusammenhang, in dem er ein Wort gesprochen werden lässt, erschlossen werden müsste, was des Dichters eigene Ansicht ist, und ob man im einzelnen Fall überhaupt über die allgemeine Feststellung, dass die betreffenden Gedanken dem Euripides geläufig waren, hinauskommen kann. Es fehlt an solchen Untersuchungen bei N. nicht; es sei nur auf diejenige verwiesen, in der der Nachweis geführt wird, dass der greise Dichter der Bacchen seiner sonst vertretenen Weltanschauung nicht untreu geworden ist. Aber durchgeführt ist diese Behandlungsweise nicht; für das Ganze verbot sie sich auch schon als zu weitläufig. Andererseits hat sich Nestle da, wo er diesen Weg nicht gehen wollte, nicht darauf beschränkt, diejenigen Stellen zu verwerten, auf die seine Worte pag. 7 „Euripides legt den auftretenden Personen seine eigenen Ansichten oftmals ganz unvermittelt in den Mund" Anwendung finden. Die Verwendbarkeit des hier aufgestellten Kriteriums wird

freilich zweifelhaft, wenn N. pag. 86 sagt: „Euripides war zu sehr Denker, um seine rationalistischen Erwägungen ganz zu unterdrücken, aber auch zu sehr Dichter, um sie nicht seinen poetischen Zwecken unterzuordnen“. Aber lässt sich dieser Satz in seiner zweiten Hälfte wirklich aufrecht erhalten, und wie stimmt er zu dem vorher citierten Satz? Es liegt hier ein Widerspruch vor, der, wie mir scheint, aus dem Bestreben des Verfassers hervorgegangen ist, eben die Gesamtheit dessen, was wir von Euripides besitzen, in den Entwurf von dessen Weltanschauung hineinzuarbeiten: die Frage nach der Möglichkeit, die eigenen Ansichten des Dichters herauszufinden, führte auf die erstere, sachlich richtige, der Versuch, die Aufgabe möglichst umfassend zu lösen, auf die zweite Auffassung.

Bei diesem Verfahren konnte es kaum fehlen, dass sich auch in sachlicher Beziehung wenigstens der Schein von Widersprüchen einstellte: es wird zwischen der Gesamtheit der Aussprüche, die inhaltlich zu den verschiedenen philosophischen Fragen, vor allem des Gottesbegriffs, der Theodicee, der Willensfreiheit, in Beziehung stehen, eine dialektische Vermittlung gesucht und eine solche auch wirklich in scharfsinnig geistreicher Weise konstruiert; aber dem Umstand wird dabei, wie mir wenigstens scheint, zu wenig Rechnung getragen, dass der dramatische Dichter das, was er seine Personen sagen lässt, sie auch da, wo er ihnen nicht „seine eigenen Ansichten ganz unvermittelt in den Mund legt“, ja da erst recht im vollen Ernst sagen lässt, so dass es schwer oder oft unmöglich ist, aus der Stelle selbst festzustellen, ob und wie weit er dabei für sich einen geistigen Vorbehalt macht. Dies gilt besonders für die Fälle, wo auf offenkundige Thatsachen hingewiesen wird, die nur schwer mit dem, was man als das Wesentliche der Weltanschauung des Dichters betrachten darf, in Einklang zu bringen sind. Der Philosoph muss hier einen Ausgleich suchen. Der dramatische Dichter mag es in seinem Denken ebenfalls thun, in seiner Dichtung braucht er es nicht zu thun; und gerade ein Dichter, bei dem zwischen dem dramatischen Stoff und dem persönlichen Standpunkt ein Gegensatz besteht, wird im konkreten Fall am ehesten dazu kommen, davon abzusehen, und so es vielfach zweifelhaft lassen, wie weit er jedesmal selbst als schaffender Künstler unter dem beherrschenden Eindruck dessen steht, was er schafft, und durch diesen Eindruck vorübergehend sich die Gleichgewichtslage seiner Überzeugungen verrücken lässt. Wenn z. B. Euripides nachdrücklich und wiederholt auf Thatsachen hinweist, die dem Glauben an eine gerechte Weltordnung widersprechen, und andererseits Sätze bringt, die diesem Glauben in sehr bestimmter Weise Ausdruck geben, oder wenn er die Helena an einer Stelle eine zersetzende Kritik an der Sage vom trojanischen Krieg üben, an einer andern sich ihres Verdienstes um die nationale Einigung der Griechen rühmen lässt, so hat der Dichter

nichts gethan, um diese Widersprüche auszugleichen, die in seinen Worten enthalten sind; er hat eben die handelnde Person jedesmal von ihrem Standpunkt aus das sagen lassen, was diesem entsprach, ohne sich selbst damit ganz oder halb zu identifizieren oder anzudeuten, dass und wie für ihn selbst die eine Stelle durch die andere berichtigt oder eingeschränkt würde. Und wenn Nestle solche Stellen alle gleichermassen für seinen Zweck verwertet, so thut er es sozusagen ohne Legitimation seitens des Dichters und mit der Wirkung, dass er im Namen des Dichters etwas, das er diesem zugeschrieben hat, an anderer Stelle bis zu einem gewissen Grad wieder zurücknimmt.

Es liegt mir fern, durch diese Bemerkungen die Bedeutung der wissenschaftlichen Leistung Nestles herabsetzen zu wollen. Abgesehen davon, dass man nur gute Werke kritisiert, wird der Wert dieser Leistung im ganzen dadurch kaum alteriert; denn ich glaube, dass das, was uns N. bietet, im wesentlichen seine volle Geltung behält oder eigentlich erst bekommt, wenn man seine Summe darin findet, dass wir hier nicht sowohl eine Darstellung der persönlichen Weltanschauung des Euripides in ihrem Detail und in einer inneren Vermittlung, die man für den Dichter selbst positiv nachweisen könnte, als vielmehr ein höchst lebensvolles und zugleich quellenmässig sichergestelltes Bild der Gedankenwelt erhalten, die das athenische Publikum des Euripides sowohl in seiner Gesamtheit als vornehmlich in seinen gebildeten Kreisen bewegte. Mag immerhin Euripides als der subjektivste der griechischen Tragiker mit einer künstlerisch nicht unbedenklichen Vorliebe seine Dichtung auch zur Verkündigung seiner persönlichen Ansichten benützt haben, wie das gewiss der Fall ist, so war er doch andererseits eben als subjektiver Dichter in hervorragendem Mass geeignet, jenes unendlich reiche und vielgestaltige Geistesleben mit der ganzen Fülle seiner Motive und seiner Widersprüche, eine Zeit mächtiger Gärung, in der das Alte sich gegen den unvermeidlichen Untergang wehrte und das Neue erst nach Gestaltung rang, in seinen Werken widerzuspiegeln. Wenn so Nestle das, was er geben wollte, in einer vielleicht nicht durchaus unanfechtbaren Weise gegeben hat, so hat er uns dafür andererseits mehr gegeben, als er verspricht: ein Bild des Ringens zweier Weltanschauungen, wobei allerdings nicht zweifelhaft bleibt, auf welcher Seite Euripides seine persönliche Stellung nahm.

Nicht unerwähnt darf zum Schluss bleiben, dass N. in den Untersuchungen über die philosophischen Quellen des Euripides (Leipzig, Dietrich'sche Verlagshandlung 1902, Sonderabdruck aus dem Philologus) uns einen höchst willkommenen Einblick in die Werkstatt seiner wissenschaftlichen Arbeit eröffnet hat: wenn ihm in seinem Hauptwerk die Fülle des Inhalts über den Rahmen, in den er ihn fasst, hinauswächst,

so bewundern wir hier vor allem die methodische Gewissenhaftigkeit und Exaktheit seiner Einzelforschung.

Cannstatt. Th. Klett.

Benedictus Niese, **Geschichte der griechischen und makedonischen Staaten** seit der Schlacht bei Chäronea. Zweiter Teil, 281—188. 779 S. 16 Mk. Gotha, Friedrich Andreas Perthes, 1899.

Nach einem sechsjährigen Zwischenraum ist der zweite Teil dieses Geschichtswerkes erschienen, das bestimmt ist, dem Droysenschen Werk über den Hellenismus an die Seite zu treten. Wir erhalten im vierten Buch die Geschichte des Pyrrhos; im fünften die des Ostens von 281—220; im sechsten die Siciliens in ungefähr der gleichen Zeit; im siebenten die Regierung des Antigonos Gonatas, Demetrios und Antigonos Doson, sowie die Reformversuche des Agis IV. und Kleomenos III.; im achten Antiochos III., den Bundesgenossenkrieg und den ersten Krieg Philippos V. gegen Rom; im neunten werden die Geschicke der Westgriechen im hannibalischen Krieg erzählt; im zehnten die Begründung der römischen Hegemonie im Orient durch die Siege über Philippos V. und Antiochos III., über die Galater und Ätoler. Am Schluss sind auf 9 Seiten Berichtigungen und Nachträge zum ersten und gleich auch zum zweiten Band selbst angehängt. Je vernachlässigter diese ganze Periode der alten Geschichte bisher infolge der zum Teil unglaublichen Mangelhaftigkeit der Quellen gewesen ist, um so dankenswerter ist die grosse und mühsame Arbeit, der sich Niese unterzogen hat und die ihn doch nicht abhält, auch eine geniessbare Darstellung der ganzen Zeit zu bieten. Niemand kann künftig an diesem Werke vorübergehen, wer immer sich mit diesen Dingen lernend oder lehrend oder forschend beschäftigt. Zu wünschen ist nur, dass Niese in den dritten Band, der schon auf 1900 in Aussicht gestellt war, auch der kulturellen Seite seines Stoffes, die vielfach weit interessanter ist als die politische, eingehendere Aufmerksamkeit schenken möchte. Bis jetzt hat er sie beiseite gelassen; S. 157, wo er von den Siegen der Pergamener über die Gallier erzählt, erwähnt er zwar die Inschriften, aus denen wir auf acht oder neun Gefechte schliessen können; des Zeusaltars aber, dieses Hauptdenkmals jener Siege, gedenkt er mit keinem Wort. Die unbedingte Parallelisierung der Gallierkämpfe mit den früheren Kämpfen der Griechen gegen die Barbaren lehnt er übrigens ab; Attalos I. führte gegen die Galater vornehmlich Krieg, weil sie auf Seiten des Antiochos Hierax standen, während er zu Antiochos Bruder Seleukos II. hielt; erst in zweiter Linie steht, dass die Galater der hellenischen Kultur feindlich entgegenstanden. Niese

streut, wenn auch mit sparsamer Hand, Charakteristiken der Hauptpersonen in seine Erzählung ein, so die des Pyrrhos S. 61, der der grösste Krieger seiner Zeit heisst, ein wahrer Schlachtenkünstler, dabei ein Fürst von edlen menschlichen Eigenschaften, volkstümlich und leutselig, dazu ein wohlwollender Regent seines Landes, wie er denn nach Plinius hist. nat. VIII 176 die Blüte der epirotischen Rindviehzucht begründete; aber für seinen gewaltigen Ehrgeiz war Epirus zu klein, und indem er seine Erfolge ins Ungeheure auszudehnen bestrebt war, glitten sie ihm wieder aus den Händen, so dass er nichts Dauerndes errang. Antigonos Doson erhält S. 348 das Zeugnis eines guten und gerechten Königs und eines treuen Vormundes. Kleomenes III. wird S. 305 als ein hochbegabter Jüngling von brennendem Ehrgeiz und ungewöhnlicher Thatkraft bezeichnet, der die alte Verfassung und Zucht Spartas und damit dessen alten Ruhm und alte Macht herstellen wollte; das Bestreben, dem Königtum wieder eine autoritative Stellung zu verschaffen, betrachtet Niese nicht als primär, sondern als Ausfluss jenes ersten, patriotischen Wunsches, weil dieser anders gar nicht zu verwirklichen war. Das Ende des bedeutenden Mannes wird S. 362 f. wesentlich berichtend, aber doch mit unverhüllter Bewunderung des „Löwen unter Schafen“ erzählt. Das gesamte Material hat sich Niese mit riesigem Fleiss und erstaunlicher Umsicht zu eigen gemacht; wo irgend eine verlorene Notiz ein versprengtes Dasein führt, da weiss er sie aufzuspüren und an den richtigen Platz zu stellen. Nicht gerade überall freilich wird man ihm dabei beipflichten; so folgt aus der Stelle Polybios VIII 33, wonach die Tarentiner zur Zeit Hannibals ihre Waffen hatten, nicht unbedingt, dass die Nachricht falsch sein muss, nach der sie ihnen bei der Übergabe im Jahr 272 (samt ihren Mauern und Schiffen) durch Rom genommen worden seien: sie können sie zwischen 272 und 212 auch wieder erhalten haben, da man eine so wichtige Seestadt während des ersten punischen Kriegs unmöglich offen daliegen lassen konnte. Wir wollen aber nicht an Einzelheiten mäkeln, sondern lieber unsern gebührenden Dank für ein so tüchtiges, der deutschen Geschichtswissenschaft zur hohen Ehre gereichendes Werk aussprechen.

G. Egelhaaf.

David Koch, **Wilhelm Steinhausen.** 127 Seiten mit 116 Abbildungen. Brosch. 3 Mk., geb. 4 Mk. Heilbronn, Eugen Salzer, 1901.

Nicht leicht ist mir ein Buch in die Hände gekommen, das mir reineren Genuss bereitet hätte, als das vorliegende. Wer kennt Wilhelm Steinhausen? Er gehört zu jenen Künstlern, die ohne Rücksicht auf den herrschenden Geschmack des Publikums, ohne Zugeständnisse an die ewig wechselnden Strömungen der modernen Kunstrichtung, die

in den Schlagwörtern des Naturalismus, Realismus, Symbolismus und weiss Gott welcher Ismen ihre nicht immer treffende Bezeichnung finden, still und unentwegt nur dem Rufe ihrer eigenen Muse folgen, und indem sie ihre eigenen Wege gehen, zunächst verkannt, verachtet, zum mindesten nicht beachtet werden und so erst spät sich durchzusetzen vermögen, endlich aber eben deshalb, weil sie ihre künstlerische Eigenart treu und unerschütterlich bewahrt haben, doch die gebührende Anerkennung finden und sich über den Durchschnitt der übrigen Masse auf einmal als ganze Männer, als geschlossene Persönlichkeit weit überragend erheben. Ähnlich ist es einem Moritz von Schwind ergangen, an den unser Künstler bei aller Verschiedenheit in manchen Stücken erinnert. Mir war er bisher so gut wie unbekannt. Auf verschiedenen Kunstausstellungen erinnere ich mich nicht, etwas von ihm gesehen zu haben. In dem dicken Buch von C. Gurlitt über die deutsche Kunst im 19. Jahrhundert ist er mit ein paar allerdings nicht unfreundlichen Worten erwähnt. Ich habe daher, um mir meine Objektivität zu wahren, und mich nicht von dem Verfasser des Textes, in dem ich naturgemäss einen Lobredner seines Helden zu argwöhnen mich berechtigt fühlte, irgendwie beeinflussen zu lassen, zunächst nur den reichen Bilderschmuck des Buches durchgesehen. Mutete mich dieser anfänglich auch zum Teil etwas fremdartig an, so verstärkte sich doch im Anschauen mehr und mehr der Eindruck, dass hier ein Künstler von ausgesprochenster Eigenart, von tiefstem Gemüt, aufrichtiger Frömmigkeit, von einem Ernst, der oft ans Schwermütige streift, aber auch von einer Gefühlsinnigkeit zu uns spricht, die uns packt und hinreisst. Dabei eine Sicherheit in der Linienführung, ein Geschick der Raumausfüllung, eine Sinnigkeit der Verbindung von Figuren und Scenerie, die überall den vollendeten Meister erkennen lassen. Soll man die Frage beantworten, ob er ein Landschafter oder Historienmaler, ein Realist oder Idealist sei, so steht man vor der Thatsache, dass ihm gegenüber alle derartigen Rubriken versagen. Seine Historien, fast durchweg biblische Stoffe, Märchen oder freie Erfindungen, sind mit der Landschaft, in die er sie versetzt, so eng verbunden, dass man nicht sagen kann, die Landschaft sei das Untergeordnete; ebensowenig kann man sie als das Hauptsächliche bezeichnen, so dass die hineingemalten Vorgänge nur Staffage wären, aber die Landschaft ist doch stets so wesentlich für das ganze Bild, dass es ohne sie, ich will nicht sagen, den Hauptreiz, aber doch die darüber ausgegossene Stimmung verlieren würde; was in ihr vorgeht, wird durch sie gehoben oder vertieft. Wahl und Beleuchtung der Landschaft sind derart zu der in ihr vorgehenden Handlung gestimmt, dass wir uns sagen müssen, sie gehören unlösbar zusammen, eins hebt und trägt das andere. Er malt auch Landschaften ohne jede Belebung durch Menschen, und in diesen vermissen wir in der That nichts, aber er malt nicht

leicht Vorgänge ohne Landschaft, und insofern könnten wir sagen, er sei vorwiegend Landschafter, aber wir würden damit dem Umfang seines Kunstvermögens nicht gerecht. Ob er Realist oder Idealist sei? Die Freunde der conventionellen Art der Darstellung biblischer Geschichten werden ihn einen Realisten nennen. Aber diese Bezeichnung passt nur insofern, als er Gestalten dem realen Leben entnimmt, ohne jedoch aus den biblischen Gestalten moderne Orientalen oder deutsche Menschen des 15. Jahrhunderts zu machen. Seine Auffassung ist überall durchaus ungekünstelt, naiv, kindlich im besten Sinn des Wortes, und dabei ist er von einem Ideenreichtum, der in Erstaunen setzt. Er schöpft ihn aus einer sinnigen, liebevollen Versenkung in die Natur, in das Menschenleben mit seinen Freuden und Leiden, und aus einem tiefen Studium der heiligen Schrift. Er ist ein durch und durch religiöser Künstler, aber nichts weniger als ein Kirchenbildermaler, ein Meister, der vom Herzen weg malt und darum zum Herzen spricht. Der Verfasser des Textes hat sich in seinen Gegenstand mit hingebendem Verständnis hineingelebt und ist seiner Aufgabe, soweit ich es nach den Bildern zu beurteilen vermag, in vorzüglichem Masse gerecht geworden. Das Buch liest sich gut und wird gewiss jedem Leser ein willkommener Führer sein zur Vermittlung der Bekanntschaft mit einem Künstler, der es verdient, ein Hausfreund in jedem deutschen Hause zu werden, wie der in mancher Hinsicht verwandte Ludwig Richter, den aber Steinhausen an Gedankenreichtum und künstlerischer Meisterschaft wohl noch überragt.

Was aber rechtfertigt eine Anzeige dieses Buchs gerade in unserem Blatt? Meines Erachtens bedarf sie einer Rechtfertigung nicht. Wenn irgendwo, so darf in Hinsicht auf reinen Kunstgenuss der vielgeplagte Lehrer sprechen: Hier bin ich Mensch, hier darf ich's sein! Ist es nicht eine Wohlthat, unter all den Anzeigen von Schulbüchern und wissenschaftlichen Werken auch einmal eine zu finden, die ihn über das Alltägliche hinaushebt, und zu dem Quell einer ungetrübten herzerquickenden Freude führt? Der Künstler ist aber in den letzten Jahren auch noch in eine unmittelbare Beziehung zur Schule getreten durch seinen Bildercyclus in der Aula des Kaiser-Friedrichs-Gymnasiums in Frankfurt, der ihn in seiner ganzen Originalität und Tiefsinnigkeit zeigt: Nicht Bilder aus dem klassischen Altertum, auch nicht etwa eine Reihe hervorragend bedeutender Ereignisse aus der Weltgeschichte hat er gewählt, sondern — nun was? Das mögen die Leser in dem Buche selber nachlesen und sehen. Die Ansichten werden geteilt sein, aber niemand wird dem Künstler die Anerkennung versagen, dass er hier ein Werk geleistet hat, das jeden zu denkender Betrachtung tiefer anregt, als alle Scenen aus Mythologie und Geschichte, das ihm ans Herz greift, und das in der ungezwungenen naiven und zugleich erhabenen Sprache, die eben nur Steinhausen reden kann. Mehr verrate

ich nicht, aber ich bin überzeugt, dass kein Leser es bereuen wird, sich mit dem Buche selbst bekannt gemacht zu haben. Auch zu Geschenken ist es vorzüglich geeignet.

Calw. P. Weizsäcker.

Lehr- und Unterrichtsplan nebst ausgeführten Lehrproben aus der Seminarübungsschule zu Esslingen. Aus der Praxis für die Praxis dargeboten von Friedrich Lauffer, Seminaroberlehrer in Esslingen. 446 S. Preis gebunden 6 Mk. Stuttgart, Bonz & Comp.

Dieses Buch kommt auf dem Gebiet der württ. ev. Volksschule einem wirklichen Bedürfnis entgegen. Wollte man — etwa ein Kandidat des höheren Lehramtes oder ein Nichtwürttemberger — sich in den letzten zwei Jahrzehnten über die Praxis in der württ. Volksschule und besonders in den Seminarübungsschulen als den Musterschulen für die übrigen des Näheren erkundigen, so stand einem eigentlich bloss das Buch von Guth zu Gebot, das zwar seinen Verfasser überlebt hat, aber die Fragen nach dem heutigen Stand der Schulpraxis in Württemberg nicht mehr beantworten kann. Dass die methodischen und pädagogischen Bestrebungen der Neuzeit auch in der württ. Volksschule vielfach Einfluss, Vertretung und Förderung gefunden haben, davon giebt Lauffers Buch erfreuliches Zeugnis, obwohl Lauffer, wohl durch seine amtliche Stellung mehr oder weniger gezwungen, den heute noch gültigen amtlichen „Normallehrplan für ev. Volksschulen“ beachtet und sich im allgemeinen in seinen Grenzen hält. Seiner Zeit ein wirklicher Fortschritt, ist dieser Normallehrplan heute vielfach eine Fessel, die eines Tages abgestreift werden muss. Lauffers Buch zeigt da und dort Ansätze hiezu; dass es hierin nicht gründlicher verfährt (besonders in Hinsicht auf die Zahl und Art der Fächer und der bessern gegenseitigen Abwägung der Wichtigkeit und des Raumes derselben), mag der eine oder andere vielleicht bedauern, aber, wie gesagt, diese Selbstbeschränkung ist im Ursprung und Zweck des Buches wohl begründet.

Das Buch ist als Handbuch für die Lehrseminaristen gedacht; daher rührt, dass es im Imperativ spricht, aber in dem Imperativ, der in den Erfahrungen des Perfekts seine Berechtigung hat. Der Gedanke, an der Unterrichtspraxis der Seminarübungsschule die Praxis der Volksschule überhaupt darzulegen, im Engern den Blick aufs Weite zu richten, erscheint mir glücklich gewählt und gut durchgeführt. Demnach lauten auch die Überschriften der beiden Teile des Buches „Die Seminarübungsschule im allgemeinen mit Beziehung auf die Verhältnisse der Volksschule überhaupt“ und „Die Unterrichtsfächer der Seminarübungsschule“.

Im ersten Teil kommt der Verfasser zu sprechen auf die Aufgabe der Seminarübungsschule, die Aufsicht über und die Prüfungen in der

selben, die Obliegenheiten der Lehrer, die Lehrseminaristen, die Schüler dieser Schule (ein besonders gelungener Abschnitt befasst sich hier mit den Pflichten der Schüler und giebt treffliche Winke und Anweisungen für Ordnung und wohlanständiges Betragen); des ferneren ist von den Klassenämtern (Aufseher, Ordner), der Schulzucht (Züchtigung und Züchtigungsrecht), der Schulgesundheitspflege, der Führung der Schulakten (Individuenbuch, Wochenbuch, Lehrplan, Lektionsplan, Neglektenbuch, Inventar, Reskriptenbuch, Schultabellen, Rechenschaftsbericht, Übergabescheine u. s. f.), endlich von den Hausaufgaben, der Lokation, den Ferien, von des Lehrers erster Anstellung und was sie Besonderes mit sich bringt und von der Fortbildung des Lehrers die Rede.

Im zweiten Teil werden die Unterrichtsfächer im einzelnen nach Zweck und Ziel, Stoff, Lehrverfahren, da wo es nötig ist mit Eingehen auf das Geschichtliche und Darlegung der verschiedenen früher und heute geltenden Methoden, behandelt, unter Entscheidung für die eine oder andere Methode als die in der Praxis am besten bewährte. Dass aber Lauffer hiebei von dem Glauben an die Alleinseligmachung der Methode frei ist und den ersten und Hauptnachdruck auf die Persönlichkeit des Lehrers legt, das geht aus dem ganzen Buch und besonders aus dem ersten Teil desselben deutlich hervor. Eingestreute, meist trefflich durchgeführte Lehrproben von Lauffer selbst oder seinen Schulgehilfen (Seminarunterlehrern) zeigen praktisch, was das Theoretische will und wie der Unterricht interessant, belehrend und erziehlich gestaltet wird. Im einzelnen auf die Ausführungen beider Teile des Buches einzugehen, würde zu weit führen. Aber das möchte ich noch hervorheben, dass Lauffer die pädagogische und methodische Litteratur kennt, dass er im besonderen auch von Herbart-Ziller das aufnimmt, was ihm gut erscheint, wogegen er sich gegen anderes (so gegen die analytisch-synthetische sprachliche Behandlung von Gedichten) durchaus ablehnend verhält, dass er am passenden Ort Didaktisches einfügt und dass ich es ihm ganz besonders anrechne, dass er für die sprachlichen Fächer mit klarer Entschiedenheit (nach dem Grundsatz „Menge sie nicht, trenne sie nicht“) und im Rechnen für die Beibehaltung und richtige Einordnung der gemeinen Brüche eintritt (eine starke Strömung unter den Volksschullehrern ist unbegreiflicherweise für gänzliche Entfernung der gemeinen Brüche oder doch für nur notdürftige Behandlung derselben und zwar nach den Dezimalbrüchen). Und dann erübrigt mir nur noch, meiner Meinung Ausdruck zu geben, dass Lauffers Buch in die Bibliothek auch jeder höhern württembergischen Schule gehört und in den Händen nicht bloss der Lehrseminaristen, sondern auch jedes Kandidaten des höhern Lehramts gute Dienste leisten wird. Es enthält zwar vieles, was bloss im Rahmen der Volksschule liegt, aber noch mehr von dem, was auch den höhern Lehrern und unter diesen besonders auch den nicht aus dem Volksschullehrerstand her-

vorgegangenen gut und nützlich zu wissen, ja zum Teil zur richtigen Führung des Amtes und möglichst raschen und sichern Hineinfindung in die Unterrichtspraxis unbedingt nötig ist.

Cannstatt. **Birkhold.**

J. Bechtle, Reallehrer in Backnang, **Französische Sprachschule.** Unterstufe, mit einem Kärtchen und sieben Bildern. Preis in hübschem Leinwandband 2.40 Mk. Stuttgart, Verlag von P. Neff.

Derselbe, **Leçons et lectures** zu C. C. Meinholds Bildern für den Anschauungsunterricht. Preis kart. 1.25 Mk.

Es ist in diesen Blättern schon hin und wieder vom französischen Unterricht auf der Unter- und Mittelstufe die Rede gewesen. Man hat sich für und wider die „alte“ und die „neue“ Methode ausgesprochen und hat viele Worte gemacht. Heute habe ich das Vergnügen, auf Thaten hinzuweisen, indem ich zwei Werkchen eines Kollegen und Landsmanns bespreche, über deren Erscheinen ich mich aufrichtig freue. Die „Französische Sprachschule“ ist ein aus vielseitiger Praxis hervorgegangener und im Unterricht erprobter, streng methodischer, synthetischer, darstellend-entwickelnder, intuitiver (auf der Anschauung fussender) Lehrgang für die zwei (an Vollanstalten vielleicht drei) ersten Jahre des französischen Unterrichts und will einen gangbaren Mittelweg weisen zwischen der „alten“, nur grammatisierenden und der „neuen“ hauptsächlich parlierenden Methode. Der Verfasser will dem Unterricht im Französichen seinen formal bildenden Wert wahren und doch den Forderungen der neueren Pädagogik und auch den praktischen Bedürfnissen Rechnung tragen. Ganz „alt“, aber einzig richtig, ist der streng methodische Stufengang der grammatischen Übungen, ziemlich „neu“, aber gut und richtig ist, dass das regelmässige Zeitwort in den Vordergrund gestellt und mit der Vorherschaft von avoir und être gebrochen ist, dass also z. B. je parle vor j'ai parlé, je parlerai vor j'aurai parlé, j'ai été vor je suis eingeübt wird. Dadurch erhalten die Anhänger der parlierenden Methode gleich in den ersten Stunden eine Menge Stoff zur Verarbeitung. Ganz neu und sehr gut ist die Auswahl des Sprachstoffes. Jede Lektion bewegt sich nämlich in einem Anschauungs- und Lerngebiet der Schule (Schule, Lehrer, Schüler, Familie, Haus, Garten, Gärtner, Jäger, Soldat etc.). Infolgedessen stehen die Wörter und Sätze in einem inneren, sachlichen, denknotwendigen Zusammenhang, haben einen greifbaren Inhalt und erleichtern das Selberfinden, Einprägen und Behalten der Vokabeln, besonders aber auch das Verständnis der Sprachformen und die Auffassung der Sprachregeln. Das leidige Aufgeben und Abhören von mühsam eingepaukten „Wörtlein“ und unverstandenen Regeln wird hiedurch nahezu überflüssig. Konjugations-, Komparations- und Dekli-

nationsübungen werden durchweg an ganzen Sätzen mit sachlichem und denknotwendigem Inhalt vorgenommen. Jede der auf eine Woche zugeschnittenen Lektionen enthält 1. Lektüre zur Veranschaulichung und Ableitung des grammatischen Stoffs, der in 2. Questions, 3. Exercices und 4. Thèmes verarbeitet werden soll. In der äusserst fleissigen und sorgfältigen Auswahl und Anordnung des Stoffes ist vieles unanfechtbar und unübertrefflich, über anderes lässt sich „streiten", was wohl dem Verfasser nur willkommen ist. Ich kann mit ihm nur wünschen, dass recht viele unter den Kollegen seinen grossen Fleiss, der aus jeder Zeile des Buches spricht, und die schwere Arbeit dadurch ehren, dass sie das Buch einführen und durch Mitteilung von Erfahrungen und Wünschen ihm helfen, sein Werk der Vollkommenheit möglichst nahezubringen zum Heile unserer Schulen und zur Ehre der württembergischen Lehrerschaft. Schon längst ist es zu bedauern, dass wir die meisten unserer Schulbücher von Berlin beziehen müssen; nun ist eines im eigenen Lande entstanden, das alle diejenigen, die in den letzten Jahren aus dem Norden kamen, weit übertrifft, jedenfalls aber jedem anderen gleichkommt und vor allen den Vorzug hat, dass es seine Entstehung dem Unterricht verdankt. Leider musste der Verfasser davon ausgehen, dass der „grosse Plötz" die vorerst gegebene Fortsetzung seines Buches bildet. Wenn aber, wie ich im Interesse der Schule hoffe, das Buch Anklang findet, so wird der Verleger, wie er in seinem Zirkular verspricht, auch für die Mittel- und Oberstufe ein Buch nach ähnlichen Grundsätzen ausarbeiten lassen. Der Preis des Büchleins wird manchem etwas hoch vorkommen, ist aber bei der wirklich schönen Ausstattung ein mässiger, ja niederer zu nennen.

Das zweite Werkchen, ein Seitenstück des ersten und mit gleichem Geschick ausgearbeitet, wird besonders den Anhängern der „direkten" Methode (montrer et mimer) und des pädagogischen „Bilderdienstes" eine willkommene Ergänzung der „Sprachschule" sein.

Zu den von der gesamten pädagogischen Presse als schön, gut und billig gerühmten Bildern, die eine Augenweide für die Schüler sind und Leben und Lust zur Arbeit in die Sprachstunden bringen, bietet das Büchlein 1. Leçons et Lectures intuitives, 2. Vocabulaires, 3. Questionnaires, 4. Lectures choisies, Poésies et Chansons. Die 20 Abschnitte des Büchleins bilden einen vollständigen und abgerundeten Lehrgang des französischen Anschauungsunterrichts für die Unter- und Mittelstufe. Beiden Büchlein kommt es sehr zugute, dass bei der Revision der Texte und bei der Korrektur dem Verfasser zwei französische Kollegen, M. J. Thiétry, Professeur am Lycée de Belfort und M. P. Didelin, Instituteur à Reims treu zur Seite standen, „so dass selbst die ängstlichsten Gemüter hinsichtlich der „correction du style" beruhigt sein können".

Urach. Herm. Wied.

Neu erschienene Bücher.

☛ **Bei der grossen Menge der uns zugehenden neuen litterarischen Erscheinungen ist es uns unmöglich, jede im einzelnen zu besprechen. Die Titel der einlaufenden Bücher, die wir ausnahmslos der Kohlhammerschen Verlagsbuchhandlung zu übersenden bitten, werden regelmässig im nächsten Hefte veröffentlicht; auf Rücksendung der nicht besprochenen Bücher können wir uns aber nicht einlassen.**

Koch, Wilh. Steinhausen ein deutscher Künstler. Heilbronn, E. Salzer.

Sklarek, Naturwissenschaftliche Rundschau. Braunschweig, Heft 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52., Braunschweig, Fr. Vieweg & Sohn.

Die Reformschulen. Vortrag von Direktor Dr. Hubatsch. Köln, J. G. Schmitz (F. Sohn & J. F. Lané).

Bennstein, Wegweiser für Lehrmittel. Berlin, W. 56., G. Winckelmann.

Büchner, Kraft und Stoff oder Grundzüge der natürlichen Weltordnung. Leipzig, Th. Thomas.

Rüefli, Anhang zum Lehrbuch der ebenen Trigonometrie. Bern, Schmid & Francke, (vorm. J. Dalphsche Buchhandlung).

Sauer, Euphorion. Zeitschrift für Litteraturgeschichte. Leipzig und Wien, C. Fromme.

Oréans, Die Leygnessche Reform der französischen Syntax und Orthographie und ihre Berechtigung. Karlsruhe i. B., J. Bielefelds Verlag.

Müller, Die Mathematik auf den Gymnasien und Realschulen. I. Teil: Die Unterstufe. Leipzig und Berlin, B. G. Teubner.

Mosengel, Deutsche Aufsätze für die Mittelstufe höherer Lehranstalten. Ibid.

Wychgram, Von der Leitung unserer Schulen. Ibid.

Müller und Kutnewsky, Sammlung von Aufgaben aus der Arithmetik, Trigonometrie und Stereometrie. II. Teil. Ibid.

Schuster, Geometrische Aufgaben und Lehrbuch der Geometrie. Ibid.

Stangl, Q. Curti Rufi. Historiarum Alexandri Magni Macedonis Libri Qui Supersunt. Leipzig, G. Freytag.

Altgelt, Henry Greville. Perdue. I. und II. Teil. Wien und Prag, F. Tempsky.

Griechisches Schönschreibheft. Würzburg, Emil Bauer.

Pahde, Erdkunde für höhere Lehranstalten. III. Teil. Glogau, C. Flemming.

Dillmann, Astronomische Briefe. Neue Folge. Kometen, Sonne, Fixsterne. Tübingen, H. Laupp.

Bergemann, Lehrbuch der pädagogischen Psychologie. Leipzig, Th. Hofmann.

Dietlein und Polack. Aus deutschen Lesebüchern. Dichtungen in Poesie und Prosa. III. Bd. Ibid.

Bülbring, Altenglisches Elementarbuch. I. Teil. Lautlehre. Heidelberg, Carl Winter.

Sommer, Handbuch der lateinischen Laut- und Formenlehre. Ibid.

Behaghel, Die deutsche Sprache. Leipzig, G. Freytag: Prag und Wien, F. Tempsky.

Kurtz, Christliche Religionslehre. Leipzig, Aug. Neumanns Verlag (Friedr. Lucas).

Lateinisches Lese- und Übungsbuch zunächst im Anschluss an Prof. Dr. Bonés lateinische Schulgrammatik. II. Teil: Quinta bearbeitet von Dr. Peter Hau. Köln, M. Du Mont-Schauberg.

Nohl, Ciceros Rede für Cn. Plancius. Leipzig, G. Freytag.

Jahnke, Vaterländische Gedichte aus der Zeit der Befreiungskriege. I. Teil. Leipzig, Heinr. Bredt.

Meyer, Handbuch der griechischen Etymologie. 3. Band. Leipzig, S. Hirzel.

Kiy, Abriss der deutschen Litteraturgeschichte von den ältesten Zeiten bis zu Goethes Tode. Hannover und Berlin S. W. 46, C. Meyer (Gust. Prior).

Schneider, Schüler-Kommentar zu Platons Euthyphron. Leipzig, G. Freytag: Prag und Wien, F. Tempsky.

Scheel, Lesebuch aus Gustav Freytags Werken. Berlin, Weidmannsche Buchhandlung.

Kirchner, Prosopographia Attica. Typis et Impensis Georgii Reimeri, Berolini.

Archenhold, Das Weltall. Illustr. Zeitschrift für Astronomie und verwandte Gebiete. Heft 1—4. Berlin W. 35, C. A. Schwetschke & Sohn.

Tischer und Müller. Übungsbuch zum Übersetzen aus dem Deutschen ins Lateinische. I. und II. Teil. Braunschweig, Fr. Vieweg & Sohn.

Siebert, Lehrbuch der Chemie und Mineralogie. I. II. und III. Teil. Ibid.

20. Lieferung von Tierbildern und Sammlung von Bildern zur biblischen- und deutschen Geschichte. Dresden, C. C. Meinhold & Söhne.

Über die gegenwärtige Lage des Biologischen Unterrichts an höheren Schulen. Jena, G. Fischer.

Schmidt, Lateinisches Lesebuch aus Cornelius Nepos und Q. Curtius Rufus. Leipzig, G. Freytag.

Meyer, Naturlehre für höhere Mädchenschulen, Lehrerinnen-Seminarien und Mittelschulen. Ibid.

Mahraun, Volkswirtschaftliches Lesebuch zum Unterrichtsgebrauch. Berlin, C. Heymann.

Griechisches Lesebuch von Ulrich von Wilamowitz-Moellendorff. I. und II. Halbband. Text und Erläuterungen. Berlin, Weidmannsche Buchhandlung.

Ankündigungen.

Erste Dienstprüfung für das realistische Lehramt 1900.

A. Sprachlich-geschichtliche Richtung.

Deutsche Litteratur.

1. Der Minnesang vor Walther von der Vogelweide.
2. Hartmanns von Aue erzählende Dichtungen.
3. Der deutsche Roman im 17. Jahrhundert.
4. Lessings Laokoon.

(Verlangt wird die Bearbeitung von 2 Fragen und zwar 1 oder 2 und 3 oder 4.)

Französisch.

Komposition.

Dichtung und Wahrheit.

Ich will diesen Gegenstand nicht verlassen, ohne noch einige Geschichten zu erzählen, wie mancherlei Unangenehmes mir von meinen Gespielen begegnet; denn das ist ja eben das Lehrreiche solcher sittlichen Mitteilungen, dass der Mensch erfahre, wie es andern ergangen und was auch er vom Leben zu erwarten habe, und dass er, es mag sich ereignen, was will, bedenke, dieses widerfahre ihm als Menschen und nicht als einem besonders Glücklichen oder Unglücklichen. Nützt ein solches Wissen nicht viel, um die Übel zu vermeiden, so ist es doch sehr dienlich, dass wir uns in die Zustände finden, sie ertragen, ja sie überwinden lernen.

Noch eine allgemeine Bemerkung steht hier an der rechten Stelle, dass nämlich bei dem Emporwachsen der Kinder aus den gesitteten Ständen ein sehr grosser Widerspruch zum Vorschein kommt, ich meine den, dass sie von Eltern und Lehrern angemahnt und angeleitet werden, sich mässig, verständig, ja vernünftig zu betragen, niemandem aus Mutwillen oder Übermut ein Leids zuzufügen und alle gehässigen Regungen, die sich an ihnen entwickeln möchten, zu unterdrücken; dass nun aber im Gegenteil, während die jungen Geschöpfe mit einer solchen Übung beschäftigt sind, sie von andern das zu leiden haben, was an ihnen gescholten wird und höchlich verpönt ist. Dadurch kommen die armen Wesen zwischen dem Naturzustande und dem der Zivilisation gar erbärmlich in die Klemme und werden, je nachdem die Charakter sind, entweder

tückisch oder gewaltsam aufbrausend, wenn sie eine Zeit lang an sich gehalten haben.

Gewalt ist eher mit Gewalt zu vertreiben, aber ein gutgesinntes, zur Liebe und Teilnahme geneigtes Kind weiss dem Hohn und dem bösen Willen wenig entgegenzusetzen. Wenn ich die Thätlichkeiten meiner Gesellen so ziemlich abzuhalten wusste, so war ich doch keineswegs ihren Sticheleien und Missreden gewachsen, weil in solchen Fällen derjenige, der sich verteidigt, immer verlieren muss. Es wurden also auch Angriffe dieser Art, insofern sie zum Zorn reizten, mit physischen Kräften zurückgewiesen oder sie regten wundersame Betrachtungen in mir auf, die dann nicht ohne Folgen bleiben konnten. (Goethe.)

Diktat und Exposition.

Le plus beau des arts.

L'art par excellence, celui qui surpasse tous les autres, parce qu'il est incomparablement le plus expressif, c'est la poésie.

La parole est l'instrument de la poésie; la poésie la façonne à son usage et l'idéalise pour lui faire exprimer la beauté idéale. Elle lui donne le charme et la puissance de la mesure; elle en fait quelque chose à la fois de matériel et d'immatériel, de fini, de clair et de précis, comme les contours et les formes les plus arrêtées, de vivant et d'animé comme la couleur, de pathétique et d'infini comme le son. Le mot en lui-même, surtout le mot choisi et transfiguré par la poésie, est le symbole le plus énergique et le plus universel. Armée de ce talisman qu'elle a fait pour elle, la poésie réfléchit toutes les images du monde sensible, comme la sculpture et la peinture; elle réfléchit le sentiment comme la peinture et la musique, avec toutes ses variétés, que la musique n'atteint pas, et dans leur succession rapide que ne peut suivre la peinture, aussi arrêtée et immobile que la sculpture; et elle n'exprime pas seulement tout cela, elle exprime ce qui est inaccessible à tout autre art, je veux dire la pensée, entièrement séparée des sens, et même du sentiment, la pensée qui n'a pas de formes, la pensée qui n'a pas de couleur, la pensée qui ne laisse échapper aucun son, qui ne se manifeste dans aucun regard, la pensée dans son vol le plus sublime, dans son abstraction la plus raffinée.

Songez-y. Quel monde d'images, de sentiments, de pensées à la fois distinctes et confuses, suscite en vous ce seul mot: la patrie! et cet autre mot, bref et immense: Dieu! Quoi de plus clair et tout ensemble de plus profond et de plus vaste!

Dites à l'architecte, au sculpteur, au peintre, au musicien même, d'évoquer ainsi d'un seul coup toutes le puissances de la nature et de l'âme! Ils ne le peuvent, et par là ils reconnaissent la supériorité de la parole et de la poésie. (Victor Cousin.)

Aufsatz.

Le théâtre en France au moyen âge.

Oder:

La période romantique.

Englisch.

Komposition.

Die Piccolomini.

Questenberg: Weh' uns! und wie dem Ungewitter stehn,
Das drohend uns umzieht von allen Enden?
Der Reichsfeind an den Grenzen, Meister schon
Vom Donaustrom, stets weiter um sich greifend —
Im innern Land des Aufruhrs Feuerglocke —
Der Bauer in Waffen — alle Stände schwierig —
Und die Armee, von der wir Hülf' erwarten,
Verführt, verwildert, aller Zucht entwohnt —
Vom Staat, von ihrem Kaiser losgerissen,
Vom Schwindelnden die schwindelnde geführt,
Ein furchtbar Werkzeug, dem verwegensten
Der Menschen blind gehorchend hingegeben.
Octavio: Verzagen wir auch nicht zu früh, mein Freund!
Stets ist die Sprache kecker als die That,
Und mancher, der in blindem Eifer jetzt
Zu jedem Äussersten entschlossen scheint,
Find't unerwartet in der Brust ein Herz,
Spricht man des Frevels wahren Namen aus.
Zudem — ganz unverteidigt sind wir nicht.
Graf Altringer und Gallas, wissen Sie,
Erhalten in der Pflicht ihr kleines Heer —
Verstärken es noch täglich. — Überraschen
Kann er uns nicht; Sie wissen, dass ich ihn
Mit meinen Horchern rings umgeben habe;
Vom kleinsten Schritt erhalt' ich Wissenschaft
Sogleich — ja mir entdeckt's sein eig'ner Mund.
Questenberg: Ganz unbegreiflich ist's, dass er den Feind nicht merkt
An seiner Seite.

Octavio: Denken Sie nicht etwa,
Dass ich durch Lügenkünste, gleisnerische
Gefälligkeit in seine Gunst mich stahl,
Durch Heuchelworte sein Vertrauen nähre;
Befiehlt mir gleich die Klugheit und die Pflicht,
Die ich dem Reich, dem Kaiser schuldig bin,
Dass ich mein wahres Herz vor ihm verberge,
Ein falsches hab' ich niemals ihm geheuchelt!

Diktat und Exposition.

Though more than sixty years had elapsed since the Pilgrims came, this crowd of their descendants still showed the strong and sombre features of their character perhaps more strikingly in such a stern emergency than on happier occasions. There was the sober garb, the general severity of mien, the gloomy but undismayed expression, the scriptural forms of speech, and the confidence in Heaven's blessing on a righteous cause, which would have marked a band of the original Puritans, when threatened by some peril of the wilderness. Indeed, it was not yet time for the old spirit to be extinct; since there were men in the street that day who had worshipped there beneath the trees, before a house was reared to the God for whom they had become exiles. Old soldiers of the Parliament were here too, smiling grimly at the thought that their aged arms might strike another blow against the house of Stuart. Here, also, were the veterans of King Philip's war, who had burned villages and slaughtered young and old with pious fierceness, while the godly souls throughout the land were helping them with prayer. Several ministers were scattered among the crowd, which, unlike all other mobs, regarded them with such reverence, as if there were sanctity in their very garments. These holy men exerted their influence to quiet the people, but not to disperse them. Meantime, the purpose of the Governor in disturbing the peace of the town, at a period when the slightest commotion might throw the country into a ferment, wàs almost the universal subject of inquiry, and variously explained. „Satan will strike his master-stroke presently", cried some, „because he knoweth that his time is short. All sur godly pastors are to be dragged to prison! We shall see them at a Smithfield fire in King-street!" Herenpon the people of each parish gathered closer round their minister, who ooked calmly upwards and assumed a more apostolic dignity, as

well befitted a candidate for the highest honour of his profession — the crown of martyrdom. (Hawthorne.)

Aufsatz.

Old English epic poetry before the Conquest.

Oder:

The writings of Lord Byron.

Geschichte.

Erste Serie.

1. Die Verfassung Athens in ihren Hauptentwicklungsepochen von der vorsolonischen Zeit bis zum Ende des peloponnesischen Krieges.
2. Heinrich I.
3. Kaisertum und Papsttum unter Konrad II. und Heinrich III.

Zweite Serie.

1. Die Reichstage von 1521—1530.
2. Die beiden ersten schlesischen Kriege mit besonderer Berücksichtigung von Ursprung und Folgen.
3. Der deutsche Zollverein.

Aus jeder der beiden Serien ist eine Frage zu beantworten.

Geographie.

A. 1. Bau, Verbreitung und Entstehung der Koralleninseln.
   2. Einteilung, Gestalt und geographische Verbreitung der Gletscher.
   3. Die Küsten Südamerikas und ihre wichtigsten Häfen.

B. 1. Die kommerzielle und politische Bedeutung Ostasiens und des Stillen Ozeans mit besonderer Berücksichtigung der deutschen Besitzungen.
   2. Die Schwäbische Alb: Oberflächengestaltung und Entstehung, Einfluss auf Volksverteilung, Siedelungslage und Verkehrswege.
   3. Die wirtschafts-, verkehrs- und politisch-geographische Bedeutung der Meere.

Von der Gruppe A und von der Gruppe B ist je eine Aufgabe zu bearbeiten.

B. Mathematisch-naturwissenschaftliche Richtung.

Erste Abteilung.

Analytische Geometrie.

1. Man transformiere die Gleichung der kubischen Parabel

$$-a^2y + x^3 - 3ax^2 = 0$$

auf ein Dreieckskoordinatensystem, von welchem eine Seite die Verbindungslinie von Wendepunkt und Rückkehrpunkt, die anderen beiden die Tangenten in diesen Punkten sind.

2. Die Flächen

$$z - x^3 = 0 \text{ und } y - x^2 = 0$$

schneiden sich in einer Kurve III. Ordnung. Man gebe noch andere Flächen an, die durch diese Kurve gehen, und bestimme insbesondere den Kegel mit der Spitze $x = o$, $y = 0$, $z = \lambda$, der über der Kurve steht. Welche Gleichung hat die Doppelkante dieses Kegels?

Synthetische Geometrie.

1. Wie lässt sich durch blosses Ziehen von geraden Linien, also ohne Zirkel, aber unter Benützung eines festen Kreises und dessen Mittelpunktes, die Aufgabe lösen, von einem gegebenen Punkt auf eine gegebene Gerade das Lot zu fällen? Wie kann daher, ebenfalls durch blosses Ziehen von geraden Linien, auf einer gegebenen Geraden ein Punkt bestimmt werden, aus welchem eine gegebene Strecke unter rechtem Winkel erscheint?

2. Eine Parabel zu konstruieren, welche durch zwei gegebene Punkte geht und zwei gegebene Geraden berührt, unter der Voraussetzung

a) dass jeder der gegebenen Punkte der Berührungspunkt einer der gegebenen Tangenten ist;
b) dass dies nur bei einem der gegebenen Punkte und
c) dass es bei keinem derselben zutrifft.

Darstellende Geometrie.

Einen Punkt zu bestimmen, welcher von zwei gegebenen Ebenen und einem gegebenen Punkt gleich weit entfernt ist und auf einem gegebenen Wulst liegt.

Es darf angenommen werden, dass die gegebenen Ebenen in der Grundriss- und Aufrissebene bestehen.

Differential- und Integralrechnung.

1 a. Das Integral

$$\int_0^\infty \frac{dx}{(x^2 + a^2)(x^2 + \lambda^2)}$$

soll ausgewertet werden; aus dem erhaltenen Resultate soll nach Multiplikation mit $\lambda d\lambda$ und Integration zwischen den Grenzen 0 und α ein weiteres bestimmtes (einfaches) Integral hergeleitet werden; Probe für letzteres durch Ableitung nach α?

1b. Auf der Kugel $x^2 + y^2 + z^2 = r^2$ ist ein Kurvensystem bestimmt durch die Differentialgleichung

$$(1+y)\,dx + (1-x)\,dy + (1+y^2)\,dz = 0;$$

gesucht sind die Projektionen der Integralkurven auf die 3 Koordinatenebenen.

2a. Integration der partiellen Differentialgleichung:

$$(x+y^2)\frac{\partial z}{\partial x} + y\frac{\partial z}{\partial y} = 2xz\,(z+1)^2$$

nebst Probe.

2b. Es soll die Taylorsche Reihenentwicklung im komplexen Gebiet aus dem Cauchyschen Integralsatz hergeleitet werden.

Verlangt ausführliche Behandlung zweier Aufgaben und zwar eine a-Aufgabe und eine b-Aufgabe.

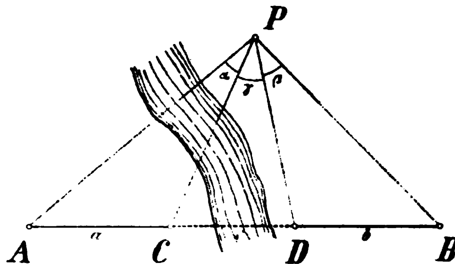
Trigonometrie und Mathematische Geographie.

1. Die mathematische Oberfläche der Erde ist als die eines Rotationsellipsoids mit der Äquatorialhalben $a = 6378{,}0$ km und der Polarhalbaxe $b = 6356{,}7$ km anzusehen, so dass das Quadrat der numerischen Exzentrizität $e^2 = \frac{a^2 - b^2}{a^2} = 0{,}006656$ beträgt.

Wie heisst auf diesem Erdellipsoid der Parallelkreis, dessen Umfang genau halb so gross ist, als der des Äquators?

Anleitung: Die Koordinaten eines Punktes der Meridianellipse (in dem gewöhnlichen Koordinatensystem in der Ebene dieses Meridians) sind, indem man die Meridianellipse durch a und e gegeben betrachtet, in Funktion der geographischen Breite φ des Punkts auszudrücken, womit die Lösung der Aufgabe unmittelbar gegeben ist. Beachte ferner die Analogie zu einer sphärisch gedachten Erdoberfläche: auf dieser wäre der gesuchte Parallelkreis 60°.

2. Die zu messende Strecke AB führt über einen Fluss, so dass



das mittlere Stück CD nicht direkt gemessen werden kann. Es sind deshalb nur die Strecken $AC = a$, $BD = b$ gemessen, ferner in

einem Punkt P ausserhalb von A und B die Horizontalwinkel α, β, γ, unter denen die Strecken AC, BD und CD erscheinen.

Wie lang ist AB?

Zahlenbeispiel. (Rechnung vollständig durchzuführen.)

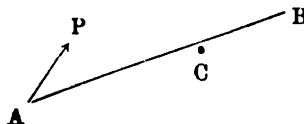
$a = 113{,}43$ m, $b = 82{,}77$ m, $\alpha = 22^0\ 38'\ 30''$, $\beta = 21^0\ 7'\ 45''$, $\gamma = 45^0\ 23'\ 5''$.

3. Was sind die wichtigsten Methoden zur direkten (astronomischen) Bestimmung der Ortszeit (Sternzeit oder M.Z.) des Beobachtungsorts? Es genügt eine kurze Übersicht; es soll aber wenigstens eine der Methoden etwas ausführlicher beschrieben werden.

Zugelassene Hilfsmittel: Logarithmentafeln.

Mechanik.

1. Ein dünner schwerer Stab AB (s. Figur) stützt sich auf einen rauhen horizontalen Bolzen C. Man soll Grösse und Richtung einer in A anzubringenden Kraft P bestimmen, welche der Gleichgewichtslage entspricht derart, dass eine kleine Vergrösserung von P Bewegung hervorruft.



2. Längs einer schiefen Ebene bewegen sich zwei Cylinder (mit horizontalen Axen) abwärts, von welchen der eine rollt, der andere gleitet.

Welchen Vorsprung muss man dem einen geben, damit beide eine gegebene Strecke in gleichen Zeiten zurücklegen?

Beide Aufgaben verlangt.

Theoretische Physik.

1. Eine schwere Flüssigkeit befinde sich in einem vertikalen, um seine Axe mit der Winkelgeschwindigkeit ω rotierenden Kreiscylinder vom Radius R in Gleichgewicht. Welches ist der Höhenunterschied des tiefsten und höchsten Punktes der freien Flüssigkeitsoberfläche? (Die Reibung ist natürlich nicht zu berücksichtigen.)

2. Ein Eisendraht von $^1/_{10}$ Quadratcentimeter Querschnitt und 10^0 C. werde plötzlich durch ein Gewicht von 10 kg gespannt, welches ist die momentane Temperaturänderung? Es sei Dichtigkeit 7,6; Ausdehnungscoeffie 0.000012; Spez. Wärme = 0.113.

3. Abzuleiten wie sich die Fraunhofersche Beugungserscheinung eines linearen Gitters ändert, wenn (wie üblich) die Längsausdehnung der Gitterstriche senkrecht zur Beugungsebene steht und man die Breite der Beugungsöffnungen um das n-fache vermehrt.

4. Es sollen Methoden entwickelt werden, um das magnetische Moment eines Magnetstabes zu bestimmen.

5. Der Leitungswiderstand einer nach allen Seiten unendlich ausgedehnten Flüssigkeit vom Leitungsvermögen λ soll berechnet werden, wenn ein stationärer elektrischer Strom durch die Flüssigkeit fliesst. Die zwei Elektroden seien Kugeln von Radius R, der sehr klein gegen ihren Abstand voneinander ist.

6. Die Formel abzuleiten, nach der die Stromintensität mit der Tangentenbussole gemessen werden kann, wenn die Bussole aus einem einzigen Kreis besteht.

(Verlangt sind mindestens zwei Aufgaben aus verschiedenen Gebieten.)

Chemie (als Nebenfach).

1. Welche Methoden hat man heutzutage zur Feststellung des Molekulargewichts der verschiedenen Stoffe?

2. Von welchen wichtigeren Elementen kennt man Verbindungen des Schwefels, welche Methoden besitzt man zu ihrer Darstellung und durch welche Eigenschaften sind sie charakterisiert?

Zweite Abteilung.

Algebra und Niedere Analysis.

1. In dem Bruch $\frac{\sqrt{3}-\sqrt{2}}{\sqrt[3]{3}+\sqrt[3]{2}}$ soll der Nenner rational gemacht werden.

2. $x^4 + y^4 = 82$,
$x + y = 2$.

3. Die Funktion zu suchen, welche für $x = -2, 1, 4, 7$ die Werte $y = -71, -11, 103, 1081$ annimmt und zwischen je zwei dieser Funktionswerte zwei neue einzuschalten.

4. A nimmt 15000 Mk. auf mit der Verpflichtung, diese Schuld in 20 Jahresrenten abzutragen, deren erste ein Jahr nach Aufnahme der Schuld fällig ist. Nachdem er sieben Renten bezahlt hat, will er den Rest auf einmal abtragen. Wie gross ist die Jahresrente und wie gross ist die Ablösungssumme auf den Tag der achten Zahlung (bei 4%).

Differential- und Integralrechnung.

1. $u = \left\{\cos(mx)\right\}^{\frac{1}{\sin^2(px)}}$ $/x = 0$

2. $y = l\,\frac{1+x}{1-x}$ in eine Reihe zu entwickeln und deren Konvergenz zu untersuchen.

3. Einer gegebenen Kugel einen Kegel von grösstem Mantel einzubeschreiben.

4. $\int \frac{x^3\,dx}{\sqrt{a^2+x^2}}$.

Elementare Geometrie.

1. Einen Rhombus mit gegebenem Winkel zu konstruieren, dessen Seiten durch vier gegebene Punkte gehen.

2. Durch die Grundkante einer regulären vierseitigen Pyramide ist eine Ebene gelegt, welche die Höhe der Pyramide im Verhältnis $\lambda : 1$ teilt. In welchem Verhältnis wird das Volumen der Pyramide geteilt?

Wie gross ist λ zu wählen, damit die Pyramide halbiert wird?

3. $\operatorname{cotg} x - \operatorname{tg} x = \sin x + \cos x$ (vollständige Lösung verlangt).

4. Zwei gegebene Strecken derselben Geraden durch ein Punktepaar harmonisch zu teilen.

Analytische Geometrie.

1. Die Ecken eines Dreiecks haben die Koordinaten (3, 4) (5, — 4) (— 2, — 2). Verlangt die Gleichungen der Mittellote der Seiten und die Länge des Umkreisradius.

2. Durch die Schnittpunkte der zwei Kreise $x^2 + y^2 = r^2$ und $(x - a)^2 + y^2 = r^2$ und durch den Ursprung lege man einen dritten Kreis. Wie lautet seine Gleichung?

3. In einer durch die Gerade L und den im Abstande a von ihr gegebenen Punkt O vermittelten geometrischen Verwandtschaft wird zu einem Punkte M der ihm verwandte Punkt M' so gefunden: OM schneide L in B, die Senkrechte zu L durch M schneide L in C, dann trifft die durch B zu L gezogene Senkrechte die OC im Punkte M'.

a) Welches sind die Koordinaten des Punktes M', wenn die des Punktes M (x, y) sind?

b) Zeige, dass MM' in jeder Lage durch einen festen Punkt geht.

c) Welche Kurve ist einem Kreise vom Radius r verwandt, dessen Mittelpunkt auf der durch O zu L gezogenen Senkrechten liegt? (Drei Fälle zu unterscheiden.)

4. Diskutiere die Kurve, deren Gleichung

$$y^2 (x^2 + 3x + 2) - x^2 = 0 \text{ ist.}$$

Darstellende Geometrie.

Durchdringung eines Würfels und eines Cylinders; Tangente in einem beliebigen Punkt der Durchdringungskurve; Projektionen des beiden Körpern gemeinsamen Stückes.

Experimentalphysik (als Nebenfach).

1. Ein Körper wird mit einer Anfangsgeschwindigkeit a = 100 m unter einer Elevation $\alpha = 30^0$ fortgeschleudert; in welcher Entfernung kommt er wieder in die durch den Ausgangspunkt gelegte Horizontalebene zurück und welche grösste Höhe hat er erreicht (ohne Berücksichtigung des Luftwiderstands; Erdbeschleunigung = 10 m)? Durch welche Elevation wird bei bestimmter Anfangsgeschwindigkeit die grösste Wurfweite erreicht?

2. Wirft man in ein nicht wärmeleitendes Gefäss, das 4 Liter Wasser von 10^0 C. enthält, eine 8 kg schwere Eisenplatte, die auf 80^0 erwärmt worden war, so stellt sich die Temperatur auf 23^0; ebenso würden 5 Liter Olivenöl vom spezifischen Gewicht 0,92 durch dieselbe auf 100^0 erwärmte Platte von 15 auf 39^0 erwärmt werden. Wie berechnet sich hieraus die spezifische Wärme des Olivenöls?

3. Ein im Freien liegendes Wasserbassin hat eine kreisförmige Grundfläche von 4 m Durchmesser und 1,60 m hohe senkrechte Wände; das Wasser steht 60 cm hoch in demselben. Es soll beschrieben werden, wie einem 10 cm über dem Mittelpunkt des Grundkreises befindlichen Auge der freie Himmel, die Seitenwände und der Boden des Gefässes erscheinen?

4. Welche Stromstärken erhält man bei einem äusseren Widerstand l = 1,5 Ohm durch 4 galvanische Elemente, deren jedes eine elektromotorische Kraft e = 1,8 Volt und einen inneren Widerstand r = 0,4 Ohm hat, je nachdem die Elemente parallel oder hintereinander oder zu 2 Doppelpaaren geschaltet werden?

Chemie (als Hauptfach).

Entweder I a. Wie entsteht der sogenannte osmotische Druck und durch welche Überlegungen lässt sich beweisen:

1. dass Lösungen von gleichem Lösungsmittel geschieden durch eine semipermeable Wand nur dann im Gleichgewicht sich befinden können, wenn sie isotonisch sind d. h. gleichen osmotischen Druck ausüben;
2. dass Lösungen von gleichem osmotischem Druck bei gleicher Temperatur gleiche Dampfspannung bezw. gleiche Siedepunkte besitzen müssen;
3. dass isotonische Lösungen des gleichen Lösungsmittels einen gleichen Gefrierpunkt haben.

Oder Ib. Was versteht man unter hydrolytischer, was unter elektrolytischer Dissociation und wie lautet die Gleichung für die Gleichgewichtsbedingung der Dissociation?

II. Welche Methoden besitzt man zur Darstellung der Halogenverbindungen der wichtigeren Elemente und welche charakteristischen Unterschiede lassen sich in ihrem Verhalten gegen Wasser nachweisen?

III. Welche wichtige Körperklassen der organischen Chemie lassen sich als Dihydroxylderivate der Kohlenwasserstoffe auffassen, und welches sind ihre unterscheidenden Eigenschaften?

Botanik.

1. Entstehung, Aufbau und Ordnung der Gefässbündel.
2. Die Lehre vom Geotropismus.
3. Welche Argumente lassen sich für, welche gegen die Sexualität der Ascomyceten geltendmachen.

Zwei Themata sind zu behandeln. Der eingehenderen Bearbeitung einer Aufgabe wird der Vorzug gegeben, in welchem Falle dann in Bezug auf das 2. Thema eine kurze Darstellung des Wichtigsten genügt.

Zoologie.

1. Bau des Herzens und kurze Darstellung des Kreislaufs bei den Wirbeltieren.
2. Die Hauptgruppen der Mollusken sind kurz zu charakterisieren.

Beide Aufgaben sind zu lösen.

Mineralogie.

1. Schilderung der wichtigsten als Mineralien vorkommenden Elemente (Kristallform, physikalische Eigenschaften, geologisches Vorkommen und Bildung).
2. Geologische Beschreibung des Schwarzwaldes.

Der erschöpfenden Behandlung einer der beiden Fragen würde der Vorzug gegeben werden.

Zünftiges und Künftiges zu Homer.

Von Professor Feucht in Stuttgart.

Fast überall, wo man in Wissenschaft und Kunst, Gewerbe und Verkehr auf was Neues kommt, schöpft man den Namen dafür aus dem Griechischen und hat zwei Vorteile: erstlich, dass der neue Begriff von den gebildetsten Leuten ohne Unterschied des Volkes und der Sprache verstanden wird, zweitens, dass der Stoff und die Fähigkeit zur Wortbildung im Griechischen unbegrenzt ist. Selbst unsere Masse und Gewichte sind mit dem Augenblick international geworden, wo sie griechisch wurden. Es fehlt nur noch die Ersetzung von Mark, Frank, Sterling und Dollar durch die Drachme. Als Träger der neuesten und wichtigsten Kulturbegriffe ist das Griechische heut mehr als je wenn nicht Weltsprache, so doch Weltsprachschatz. Dies wäre Grund genug, Griechisch zu treiben. Aber nicht der einzige darf es sein, auch nicht der erste.

Es sei eine tote Sprache, sagen die, die es nicht können. Tot aber sind nur die Sprachen, alte oder neue, die von ihren Vertretern als tot behandelt werden, sagen wir mit Fr. Gouin, dem grossen Methodiker, der auf dieser Erkenntnis seine lebensvolle Methode aufbaut. Sie unternimmt es, in der Schule einen Homer so zu behandeln, dass des Schülers — wie auch des Lehrers — Mund von Homer überfliesst, weil das Herz voll ist. Nicht von Homer allein, aber vornehmlich (und vorsorglich): Seine Weltanschauung ist die ursprünglichste und umfänglichste, seine Ausdrucksgabe die wirksamste und unerschöpflichste. Dem Heilsbegierigen, der die Klassiker als Wiederbringer der gefühlsstarken und geistesfrischen Jugend des Menschengeschlechtes etwas weniger analysieren — was oft soviel als sezieren —, aber etwas mehr lebendig unter uns wandeln sehen möchte, bietet kein anderer so freundlich die Hand wie Homer, der dem Philologen die Zunge lüpft wie der Malermeister dem Farbenreiber den Pinsel; der im Vorüberströmen den Wanderer einlädt, nicht bloss über die Wellen hinzublicken, sondern darin zu schwimmen. Der Ertrag einer Neubelebung der „toten", zumal der homerischen Sprache, käme zunächst den Fachgenossen und der Schule zu gut, dann aber einem weiteren Kreis: wie die lateinische Lyrik und Korrespondenz der Renaissance, so steht jede Beherrschung und „Verjüngung" der „alten" Sprachen — der griechischen noch mehr als der lateinischen — in messbarem Verhältnis, in sicherer Wechselwirkung

zur populären Wertschätzung der humanistischen Schule. Blosse Nachahmer wollen wir zwar nicht werden, nicht einmal Homers. Gehalt und Gestalt der Fabel vor allem sei eigener Einsatz: Hermann und Dorothea, Paul und Virginie, Quixote, kurz jeder Gegenstand, der mit urwüchsiger Empfindung und Bezeigung stark anmutet und wahren Wert hat. Parodie liegt hier nahe, mag auch als Vorstufe zur Kunstschulung dienen, wie die Karikatur dem Maler und Zeichner. Aber die reine Rhapsodie, ernst oder heiter, ist die höhere Stufe. Ist dieser Einsatz sicher, dann ist es ein Behagen ohnegleichen, die Mittel an Wortschatz, Wortfügung und Versbildung aus erster Hand zu beziehen, jedoch auch dies mit Eigenheit. Man wandelt im vertrauten Garten, man kennt den Boden und das Gesetz des Wachstums, die Blumen aber, die man pflückt oder zieht, sind immer neu und andere. — Kann die Bildung, Biegung und Fügung der Wörter, bei voller Treue gegen Homer, ins Ungemessene entwickelt werden, so lädt die Mannigfaltigkeit der homerischen Versmessung zu einer Freiheit — nicht Regellosigkeit! — im Gegensinn des Dichters ein. Homer schafft sich mit Vorliebe Längen für den gedehnten Vortrag vor einer gemächlichen Zuhörerschaft. Wir brauchen Kürzen für den Leser, dem beim Blick aufs geschriebene Wort der Laut nur flüchtig im Ohr mitklingt. Die Gewohnheit der Positionslänge vor Muta c. L. ist ja von den Alten schon umgebildet worden. Dass wir mit ähnlich beweglichen Neigungen auf homerischem Boden wandeln, zeigt ein modernes Scherzgedicht, *Νόστος* („Human. Gymn." 1896), das trotz absichtlicher Barbarei im Wortschatz gute Versbildung aufweist, jedoch nach Bedarf die obige Positionslänge und die homerische Cäsur umgeht. In gleichen Betracht kommt die natürliche Kürze der Auslaut = *αι* und *οι* sowie die unauffällige Kürzung einzelner Stammsilben, wovon Homer recht nette Muster giebt. Die Versmessung ist eben für den Urhomer — und an ihm — Nebensache. Der Takt ist der Musik zuliebe da; ohne Musik ist er nichts. Wohl aber ist die homerische Sprache ohne Versmass denkbar und wirksam. Bei der Übersetzung — wo zwar Homer mehr verliert als irgend einer — wirkt sein Vortrag sogar am besten in ungebundener Rede. Der Homeride lege sein Ohr an Homer, aber er lasse sich nicht vom Versgesetz einschnüren, ehe er wage, den Mund aufzuthun! Scheint dies Ketzerei, so ist es doch Rechtgläubigkeit nach vaterländischen klassischen Mustern: die unvollkommenen Hexameter und Distichen Goethes und Schillers haben weder

ihnen den Wagemut noch uns den Genuss des herrlichen Inhalts ihrer Dichtungen benommen. Kein Philologe wird in der fremden Sprache so fehlerhafte Verse wagen wie sie in der deutschen; hier hat es gute Wege. Die Not scheint eher von der andern Seite aufzutreten: die Strenge der sprachlichen Kritik und Selbstkritik verleidet es dem Philologen, unter seinesgleichen die Sprache jener Welt zu reden, der er doch die beste Kraft seines Lebens und Geistes widmet. Erfahrene Fachgenossen erkennen das. Über ein Epyll in Homers Sprache (das von Parodie keineswegs rein ist) schrieb jüngst einer der Vorkämpfer der humanistischen Bildung in Deutschland dem Autor: „Ihr Gedicht hat eine tröstende Kraft; es beweist, dass Homer noch nicht, wie Hypergelehrsamkeit und Dilettantismus um die Wette behaupten, eine überwundene Grösse ist. In jedem Fall hätte er (Homer) an Ihrer Nachdichtung seine helle Freude gehabt; dafür kenne ich ihn seit 50 Jahren." —

Hier wo es auf Liebhaberei im besten Sinn des Wortes ankommt, sollen weder die lateinischen Aufsätze in Prima noch die lateinischen Thesen in Pfarrversammlungen verfochten werden. Aber jede Innung, geistige oder gewerbliche, gewinnt Ansehen und Würdigung in dem Masse, wie sie ihr Wesen unmittelbar in Worten und Werken versinnlicht und sich gern und beredt zu ihrem Haupte bekennt. Das Haupt aber der Philologen-Innung ist und bleibt Homer und — „Homeride zu sein, auch nur als letzter, ist schön".

Miscellen.

Von E. Nestle, Maulbronn.

1. Ἄρτος = Bienenbrot?

Neue griechische Wörterbücher sind in Vorbereitung. Wieviel zu thun ist, möge das durch die Überschrift angedeutete Beispiel zeigen.

Um die so oft gedankenlos nachgesprochene alttestamentliche Bezeichnung Palästinas als eines Landes zu erklären, wo Milch und Honig fliesst, kam ich auch an Hoheslied 5, 1 als eine der Stellen, wo Milch und Wein zusammen genannt werden.

In der Polyglottenbibel lese ich deutsch:

Ich habe meines Seims samt meinem Honig gegessen,
ich habe meines Weins samt meiner Milch getrunken.

Lateinisch: comedi favum cum melle meo,
bibi vinum meum cum lacte meo.

Griechisch: ἔφαγον ἄρτον μου μετὰ μέλιτός μου,
ἔπιον οἶνόν μου μετὰ γάλακτός μου.

Das Hebräische bietet gleichfalls keine Schwierigkeit; es hat ja'rī von ja'ar, das auch 1. Sam. 14, 26. 27 vorkommt, und das zweifellos etwas von den Bienen Stammendes, allem nach die Honigwabe bedeutet; wenn es mir auch sehr zweifelhaft ist, dass diese im Hebräischen „wegen der Ähnlichkeit mit den" östlich vom Jordan sich findenden „vulkanischen Formationen" so heisse, wie uns noch die neueste Auflage des Wörterbuchs von Gesenius glauben machen will. Von der Septuaginta wird es an den genannten Samuelis-Stellen mit μελισσών und κηρίον übersetzt. Da das hebr. Wort (oder ein ihm gleichgeschriebenes) sonst „der Wald" heisst und dies einmal in einzelnen Septuagintahandschriften mit ἀγρὸς (statt wie sonst mit δρυμός) übersetzt wird, hat Grabe in seiner Septuagintaausgabe von 1709 für diese Stelle ἀγρὸν konjiciert, und dies ist nun als vermeintliche Lesart des Codex Alexandrinus in die Ausgaben der russischen und griechischen Kirche (Moskau 1821, Athen 1840 ff.) übergegangen! Auch die Spezialwörterbücher und Konkordanzen zur Septuaginta sind über das Wort unsicher (siehe Schleusner und Hatch-Redpath), noch weniger geben die allgemeinen Wörterbücher (Pape, Passow, der Thesaurus von Stephanus-Hase-Dindorf) eine Andeutung, dass ἄρτος auch das Bienenbrot, die Wabe bezeichnen könne, voraussichtlich, weil ihnen unser deutscher Sprachgebrauch selbst fremd ist. Dieser ist ja in der That sehr merkwürdig. Man vrgl. Grimm unter Bienenbrot und Brot, noch besser Kluge ([4] 1889):

„Eigentümlich ist ein altgerm. Kompositum mit Brot: mhd. bîebrôt, nhd. Bienenbrot, vrgl. angels. beóbreád, alle ‚Honigscheibe', eigentlich ‚Brot der Bienen'; in dieser Komposition tritt — auffälligerweise — das Wort Brot am frühesten auf. Im älteren angls. fehlt die Bedeutung des engl. bread noch, die aber schon im ahd. vorhanden ist."

Grimm erklärt Bienenbrot durch „sandaraca, was die Bienen zur eigenen Nahrung eintragen, gleichsam Brot, das sie zu dem Honig backen, dann auch Honigwabe selbst". Sandaraca wiederum

ist in Gesners Thesaurus durch ,cibus apium' umschrieben. Doppelt interessant wäre es nun, wenn auch das griechische ἄρτος in gleicher Weise hier gebraucht wäre. Ohne Kenntnis der hebräischen Vorlage würde natürlich jedermann einfach übersetzen: ich habe „mein Brot mit meinem Honig", also meinthalb „mein Honigbrot" gegessen. Selbst wenn man die hebräische Vorlage kennt, bleibt die Möglichkeit offen, dass der griechische Übersetzer die Bedeutung des immerhin seltenen hebräischen Wortes nicht kannte und nun aus dem Zusammenhang (Honig, Wein, Milch) auf irgend ein Nahrungsmittel geraten habe und so auf das nicht sehr poetische Honigbrot gekommen sei. Wer aber den gemein-deutschen Sprachgebrauch erwägt, wird die von mir aufgeworfene Frage nicht mehr umgehen können; eine Antwort auf dieselbe zu finden, dazu reichen aber meine Kenntnisse und die mir in Maulbronn zur Verfügung stehenden Hilfsmittel nicht aus. Es wäre hübsch, wenn ein Leser des Korrespondenzblattes die Frage entscheiden könnte. Sehr schad ist, dass für Lc. 24, 42 wo einzelne Handschriften, auch der von Luther benützte Text, neben dem ἰχθύος ὀπτοῦ μέρος noch *καὶ ἀπὸ μελισσίου κηρίον* oder *κηρίου* haben, in der Gotenbibel des Ulfilas nicht erhalten ist. In meinen neugriechischen Ausgaben heisst es hier *ἀπὸ μελόπητα* oder *μελιτόκηρον*. Wie steht es sonst mit dem neugriechischen Sprachgebrauch[1])?

2. Deus Abraham.

In den Acta disputationis S. Achatii, die in die Decianische Verfolgung fallen, liest man folgenden Passus, der bei seinem für uns fast heitern Inhalt eine sehr ernste Seite hat[2]).

---

[1]) Nur in einer Anmerkung mag über die Zusammenstellung, die mich auf die ganze Frage brachte, „Milch und Honig" gesagt werden, dass dabei unterm Honig nach einer Erklärung der Traubenhonig gemeint ist (Gen. 49, 13; Hoheslied 5, 1; Jes. 55, 1). Doch ist mir dies zweifelhaft.

[2]) Acta Martyrum selecta. Ausgewählte Märtyreracten und andere Urkunden aus der Verfolgungszeit der christlichen Kirche herausgegeben von O. von Gebhardt (Berlin, A. Duncker 1902. XII und 260 S. Geb. 4 Mk.). Eine sehr empfehlenswerte Sammlung. S. 116. — Die Stelle dürfte vielleicht als ein interessanter Beleg für den indeklinabeln Gebrauch von Abraham, über den der neue Thesaurus I, 128 ff. richtig Aufschluss giebt, den dort aufgeführten Belegen angereiht werden. Auch Luther behandelte den nachgestellten Genetiv noch stets indekli-

Achatius erklärt auf die Forderung des Konsulars Martianus, für den Kaiser zu opfern, dass er zu seinem Herrn, dem grossen und wahren Gott, täglich für das Heil des Kaisers bete.

Martianus ait: Nomen eius mihi enuntia.

Achatius dixit: Deus Abraham, deus Isaac et deus Jacob.

Martianus ait: Deorum ista sunt nomina?[1])

Achatius respondit: Non isti, sed qui locutus est istis, ille est deus verus, illum timere debemus.

Martianus ait: Quis est iste? respondit Achatius: Altissimus Adonai, sedens super cherubim et seraphim.

Martianus ait: Quid est seraphim? cui Achatius: Altissimi dei minister et excelsae sedis antistes.

Die ernste Seite an diesem heiteren Missverständnis des Römers sehe ich darin, dass auch wir heute wieder fragen müssen: quid est seraphim?

Nochmals zum französischen Unterricht an den Mittelklassen.

Von Prof. Dr. J. Miller in Stuttgart.

Dr. Hesselmeyer hat im Dezemberheft 1901 des Korrespondenzblattes über den Betrieb des Französischen an den Mittelklassen unserer Gelehrtenschulen sich ausgesprochen. Obwohl er zunächst von den Verhältnissen der zweiklassigen Lateinschule ausgeht, behandelt er doch die ganze Frage von einem grundsätzlichen Standpunkte aus; und da ich als Referent über den Gegenstand bei den württembergischen Gymnasiallehrerversammlungen 1900 und 1901 (vgl. Korrespondenzblatt 1900, 366) eine wesentlich abweichende Anschauung vertreten habe, so sei auch mir ein kurzes Wort der Erwiderung gestattet.

Zunächst darf ich wohl daran erinnern, dass ich bei der Debatte 1901 die Forderung einer weiteren Stunde an Klasse V nicht

---

nabel, der Gott Abraham, der Same Abraham, den voranstehenden (sächsischen) stets mit s, Abrahams Samen, Schoss u. s. w.

[1]) Ein ähnliches Missverständnis begegnet uns vielleicht schon in der Apostelgeschichte Kap. 17, wo die Athener den Paulus „Verkündiger neuer Götter“ nennen, weil er ihnen Jesus und die „Anastasis“ predigte. Hier ist vielleicht τὴν Ἀνάστασιν mit grossem Anfangsbuchstaben in Anführungszeichen zu schreiben.

mit der Notwendigkeit der Sprechübungen begründet habe: das Massgebende ist mir vielmehr die Erwägung, dass es ein pädagogischer Fehler ist, eine schwierige Sprache wie die französische im zweiten Jahr mit nur zwei Wochenstunden zu lehren, nach welcher Methode man auch unterrichten mag. Für die Richtigkeit dieser Ansicht bürgen mir nicht nur die Zustimmung zahlreicher Kollegen, sondern auch die Lehrpläne der übrigen deutschen Staaten; nirgends sonst findet sich eine gleich ungünstige Verteilung der französischen Lehrstunden.

Was aber den Hauptpunkt betrifft, so kann ich nun und nimmermehr zugeben, dass grammatische Sicherheit und Sprechübungen sich gegenseitig beeinträchtigen; im Gegenteil, eines unterstützt das andere aufs vorteilhafteste, vorausgesetzt, dass man bei beiden vor übertriebenen Forderungen und Erwartungen sich hütet. Auf der Mittelstufe kann es sich nur um Frage und Antwort über das gelesene Stück handeln. Dazu ist kein gar zu grosser Zeitaufwand erforderlich; der Schüler ist gezwungen, eben die Formen und Regeln anzuwenden, die er aus dem Stücke gelernt hat. Wie sehr wird ihm ferner das Lernen bzw. Repetieren der Vokabeln erleichtert, wenn er die Wörter schon mündlich im Zusammenhang gebraucht hat! Wie kann die französische Fragekonstruktion besser eingeübt werden, als wenn man die Schüler anleitet, selbst Fragen über das Gelesene zu bilden? Wenn dann bei Plötz-Kares auch einige Sätze oder (namentlich in Übungsbuch II) einige Abschnitte unübersetzt bleiben, so ist dies kein grosses Unglück. Diese Fragen und Antworten bedeuten freilich auch eine geistige Anstrengung für die Schüler, aber sie sind dem ewigen Hinüber- und Herübersetzen gegenüber eine wohlthätige Abwechslung und werden vom Schüler als solche empfunden; auch der Humor kommt bei dieser Art von Übung zu seinem Recht. Wer eine solche Vereinigung von grammatischen und Sprechübungen als einen schädlichen „Zickzackkurs“ verwirft, hat offenbar die Sache noch nicht erprobt; der grosse Beifall, den die eben auf dieses Ziel berechneten Plötz-Karesschen Lehrbücher in ganz Deutschland gefunden haben, spricht doch auch zu Gunsten dieser „vermittelnden Methode“ [1]).

---

[1]) Es mag hier noch daran erinnert werden, dass selbst die extremen Reformer, die auf Komposition ganz verzichten, die Forderung der grammatischen Gründlichkeit aufs entschiedenste aufstellen. Ich selbst gehöre nicht zu diesen Extremen, vgl. Korrespondenzblatt 1900, 371 f., und glaube, dass nur unter ungewöhnlich günstigen Umständen — wie

Wenn die Reformbewegung endlich verlangt, die Schüler sollen bei einer modernen Sprache von Anfang an den Eindruck bekommen, dass sie nicht bloss geschrieben und gedruckt, sondern auch gesprochen wird, so leuchtet diese Forderung dem gesunden Menschenverstand allzusehr ein, als dass sie mit theoretischen Erwägungen über die besondere Aufgabe der Gelehrtenschule abgethan werden könnte.

Noch ein Wort über das Verhältnis der Sprechübungen zu den Forderungen des Examens. H. beweist meines Erachtens zu viel, wenn er die Übersetzungsleistung als Lehrziel für unvereinbar hält mit der Aufgabe der Sprechübungen (S. 465). Auch im Obergymnasium wird (leider noch selbst beim Maturitätsexamen) bei der schriftlichen Prüfung lediglich die Befähigung des Schülers in der Komposition in Betracht gezogen; und doch empfiehlt H. die Sprechübungen fürs Obergymnasium (S. 464). Aber ist es nicht falsch, die Lehrthätigkeit einzig nach dem Ziel des schriftlichen Examens zu orientieren? Ich möchte im Gegenteil sagen: die Sprechübungen sind auch deswegen zu empfehlen, weil sie für die Versetzungsprüfung und für das Bestehen des Landexamens keine unmittelbare Bedeutung haben (mittelbar nützen sie auch hier).

Unter einer vernünftigen Beschränkung der Grammatik verstehe ich nicht nur das Weglassen überflüssiger Regeln und Ausnahmen — die von Plötz-Kares getroffene Auswahl hält im ganzen das richtige Mass — sondern auch eine Verteilung des Pensums, die nicht zu viel auf einmal erreichen will. Seitdem im Landexamen die Modusregeln nicht verlangt werden und vom Artikel nur das Allerwichtigste, darf man nicht mehr sagen, dass in Klasse IV—VI die „Hauptregeln der französischen Syntax“ erlernt werden müssen. Legt man Plötz-Kares zu Grund — wie dies offenbar auch von H. geschieht —, so ergeben sich nicht 80, sondern ca. 66 Seiten Übungsstoff für das Jahr (Ausg. A, mit Weglassung des Anhangs im Elementarbuch).

Noch in einem Punkt kann ich die Rechnung Hs. nicht als richtig anerkennen: er berechnet (S. 458) für den Jahrgang des französischen Unterrichts in der zweiklassigen Lateinschule 4/3 französische Stunden (etwas genauer heisst es S. 461 1—1½ Stunden

sie in unsern Gelehrtenschulen jedenfalls nicht vorhanden sind — bei der strengen Durchführung der „direkten“ Methode solide Ergebnisse erzielt werden können.

mündlicher Unterricht). Ich kann hier freilich nicht aus Erfahrung sprechen, bin aber doch mit den Verhältnissen soweit bekannt, um zu wissen, dass thatsächlich die Schüler dort nicht 1⅓, sondern 3—4 Wochenstunden Französisch haben: wenn die eine Abteilung den Stoff neu durchnimmt, so wird er von der (bzw. den) andern repetiert und wo das nicht angeht, werden die übrigen Schüler damit beschäftigt, den Übungsstoff niederzuschreiben, unter fortwährender Beaufsichtigung des Lehrers. Die Übungsstücke gerade von Plötz-Kares sind so leicht, dass diese Niederschrift durchaus nicht ein vorhergehendes mündliches Übersetzen nötig macht. Ferner hat die zweiklassige Lateinschule in der Regel nicht 3, sondern 3½ Jahr für ihr Pensum zur Verfügung. Endlich ist der Vorteil der kleineren Schülerzahl nicht so gering anzuschlagen, wie dies H. zu thun geneigt ist. Ich verweise nur auf die Erlernung der Aussprache und die Besprechung der schriftlichen Arbeiten.

Doch mag in der That der gleichzeitige Unterricht mehrerer Jahreskurse oft jene Sprechübungen sehr erschweren, und man wird auch in dieser Sache dem Lehrer der zweiklassigen Lateinschule möglichst grosse Freiheit lassen müssen. Das ist aber kein Grund, jene Bestimmung aus dem Lehrplan zu streichen. Es fällt mir schwer, zu glauben, dass jemals ein Lehrer sie als „Damoklesschwert" empfunden hat. Es lässt sich vielleicht für sie noch eine passendere Formulierung finden, die den Verhältnissen der zweiklassigen Lateinschule mehr gerecht wird; aber es wäre sehr zu bedauern, wenn das im Lehrplan der Reformbewegung gemachte Zugeständnis wieder zurückgenommen würde.

Die ältesten Realschulen und Reallehrerprüfungen in Württemberg.

Ergänzung zu den Mitteilungen S. 27.

Von M. Cramer, Heilbronn.

Die ersten Anfänge der württ. Realschulen reichen zurück ins Ende des 18. Jahrhunderts. Zu Anfang des vorigen Jahrhunderts (1803)[1] „hatte Württemberg 4 Klosterschulen, 1 Gymnasium und

[1]) Dorn, „Das höhere Schulwesen Württembergs" in der Pädagog. Encyklopädie X² S. 523.

ungefähr 60 Lateinschulen . . . Andere Schulen gab es nicht als Volksschulen. Denn die 3 Realschulen, welche damals schon bestanden, in Ebingen, Nürtingen, Stuttgart, können nicht als selbständige Anstalten mit eigenen Vorstehern, Lehrern und Lokalen betrachtet werden (zwei derselben hatten nicht einmal einen für sich bestehenden Schülercötus), sondern sie hatten damals nur die Bedeutung von Hilfsanstalten für den Realunterricht in den Lateinschulen." Während die beiden andern Anstalten über den ersten Anlauf nicht hinauskamen, entwickelte sich die Realschule in **Stuttgart** rasch und kräftig. Gegründet 1796 mit zwei Klassen erhielt sie 1802 eine dritte und 1818 eine vierte Klasse, und im gleichen Jahre wurde sie vom Gymnasium losgelöst und einem eigenen Rektor unterstellt. Es war dies M. Karl Christian Ferd. Weckherlin, vorher Professor an der V. Klasse des Gymnasiums daselbst; 1821 zugleich Pädagogarch für den Jagstkreis, pens. 11. März 1835, † 5. Jan. 1836. Die Lehrer waren in den ersten Jahrzehnten, soweit sie mir bekannt sind, folgende: Georg Andr. Werner, vorher Präz.-Vikar Tübingen, zuerst Volksschullehrer Tübingen, p 1796—1797; nachher p am Gymnasium 1797, op 1817, † 16. Mai 1824. Ihm folgte Gottlob Friedr. Ludw. Haug, Hofmechanikus, p 1797, tit. Pr 1820, pens. 8. Aug. 1838, † 10. Jan. 1850; lehrte Geographie, Arithmetik, Geometrie, Naturlehre, später an der oberen Abteilung Mathematik, Physik, Technologie, Geographie. Dav. Friedr. Hermann 1796, † 26. Jan. 1803, zugleich Kanzleiadv. 1797, zuerst Lehrer an der Karlsschule. Joh. Konr. Schwarz p 1802, † 15. Dez. 1839. Joh. Friedr. Steinkopf, Hoftiermaler, 1796, pens. 10. Juni 1818. Julius Wilh. Lehmann 1819, tit. p 1820, A. A. entl. 1837; zuerst Lehrer am Pestalozzischen Institut. Friedr. Christoph Phil. v. Steinheil, pens. Hauptmann, Lehrer des Französischen, Deutschen und Englischen, tit. Pr 1800, † 10. Jan. 1814. Franz Stochdorph, Pagengouverneur, Lehrer des Französischen, tit. Pr 1805, † 25. Jan. 1820. Jean Nicolas Helvig, vorher am Katharinenstift, Lehrer des Französischen 1820, † 5. Aug. 1830. Ludw. Georg Necker Hofkupferstecher, 1803—? (noch 1822). Joh. Friedr. Kieser, vorher Lehrer am Kadetteninstitut, p 1819, Pr 1832, Vorstand der Realschule 1835 (nach Weckherlin), tit. Rektor 1843, † 4. März 1858. Ludw. Gottfr. Barth p. ex. 1818, r. ex. 1821, p 1824, † 1849, zuerst Lehrer am Waisenhaus in Stuttgart. Karl Wilh. Volz p. ex. 1819, r. ex. 1821, p 1824, tit. or 1848, tit. Pr 1851, † 2. Febr. 1857. Neben

diesen Lehrern, die teilweise auch am Gymnasium unterrichteten, erteilten auch verschiedene Lehrer des Gymnasiums Unterricht an den Realklassen. Von der **Ebinger** Realschule sind mir nur zwei Lehrer bekannt: der S. 27 genannte Joh. Jetter r 1805—1808, p. ex. 1808, p Aalen 1808, Reutlingen (III) 1815, tit. op 1831, pens. 24. Okt. 1854. Georg Friedr. Öhler, der sogar erster r heisst, 1809—1814, p daselbst 1814, pens. 1. Juli 1851, † 7. März 1851. Er erhielt 25. Febr. 1851 die goldene [1]) Zivilverdienstmedaille. Offenbar war diese Ebinger Realschule nicht staatlich [2]), sondern vielleicht mit der deutschen Schule verbunden. Erst 1830 wurde die seit 1791 bestehende k Stelle der Lateinschule in eine provisorische r Stelle verwandelt und 1838 definitiv. Der letzte k der Lateinschule, Joh. Jak. Rominger, 1805—1829, † 9. Sept. 1829, heisst ‚zugleich Lehrer der Realklasse'. In **Nürtingen** bestand eine einklassige Bürger- oder Realschule seit 1783, die 1796 zweiklassig wurde. Der Name Bürgerschule wie die Person des ersten Lehrers scheint darauf hinzuweisen, dass die Schule ein Anhängsel der Volksschule war. Die untere Stelle versah von 1783—1825 Georg Friedr. Ettensperger, zugleich Knabenschulmeister, † 1825, Nachfolger unbekannt. Die obere hatte Georg Thomas Bach (s. S. 27) inne 1796—1815, p. ex. 1807, Pfarrer Möttlingen 1815, Neckartenzlingen 1824, † 4. Nov. 1837. Seine Nachfolger waren Christian Friedr. Hiller 1815, † 24. März 1817, sodann Johann Schäffle [k. ex. 1812?] 1817, † 1. Nov. 1839.

Zu diesen drei Realschulen kamen nun in den beiden ersten Jahrzehnten des vorigen Jahrhunderts noch einige weitere. In **Biberach** wurde eine Realklasse errichtet 1811; Lehrer war Joh. Konr. Krais 1811, Konrektor 1813, pens. 27. Okt. 1828, † 26. April 1835. In **Blaubeuren** werden sogar zwei Reallehrer erwähnt: Christoph Gottlieb Stahl heisst k und erster r 1809—1811; r. ex. 1808 (S. 27), k Balingen 1811, A. A. entl. 26. Mai 1822. Christoph Gottlieb Pfleiderer Knabenschullehrer und zweiter r 1809, erster r daselbst 1813, p. ex. 1820, p daselbst 1820, theol. ex. 1836, diaconus daselbst 1836, Pfarrer Schwaikheim 1843, Warmbronn 1850, † 1865. In **Hall** wird eine Realklasse 1811

[1]) Ein wesentlicher Fortschritt gegenüber dem Anfang des Jahrhunderts: Georg Friedr. Mezger, Präz. Marbach, erhielt bei seinem 50jährigen Dienstjubiläum 2. Mai 1813 noch die silberne.

[2]) Daher auch diese beiden Lehrer nicht aufgeführt im Verzeichnis der Ebinger Reallehrer, s. Neues Korrespondenzblatt 1896 S. 203.

erwähnt, eingegangen 1817; Näheres unbekannt. In **Ludwigsburg** heisst Joh. Gottlieb Biber 1802 „Lehrer der lebenden Sprachen und der Mathematik an der neuerrichteten Realschule“; tit. p 1803, tit. Pr 1817, Rektor des Lyceums 1838, pens. 22. Aug. 1842, † 30. Aug. 1848. Weiteres über diese Gründung unbekannt. In **Ravensburg** erscheint Leop. Koch kpl ad S. Franc., als Pr und r 1804—1820; Konviktsdir. und St.-Pf. Tübingen 1820, † als Pf. Ahlen 30. Juni 1854; ebenso seine Nachfolger Joh. Bapt. Zipfehli pkpl und r 1821—1829, Pf. Nasgenstadt 1829, Dekan Oberndorf 1833, Pfarrer Mühlhausen 1844, † 13. Febr. 1859. Joh. Georg Emer pkpl und r 1829—1836, Dekan und Pf. Eybach 1836, Deggingen 1845, Dürmentingen 1859, † 29. Juni 1882. Ausser diesen katholischen Lehrern heisst auch M. Joh. Aug. Beigel p und r 1820, Rektor daselbst 1830, Dekan daselbst 1843, † 1862. In **Reutlingen** wurde 1810 eine realistische Parallelklasse errichtet: Lehrer war Adam Friedrich Krimmel 1810 (1815 noch genannt, 1822 nicht mehr). In **Ulm** wurden 1811 zwei realistische Klassen errichtet. Lehrer der unteren war David Rau p 1811, † 3. Mai 1833, der oberen Jak. Kuttler p 1811, † 18. Febr. 1830. Endlich wird in **Wildbad**, wo 1809 die Lateinschule aufgehoben wurde, ein r Seeger erwähnt, † 1844, wohl auch Volksschullehrer; die Realschule wurde erst 1844 errichtet.

Durchmustert man diese Liste der ältesten realistischen Lehrer, so fällt auf die Verschiedenheit des Titels, die geringe Anzahl der angegebenen Prüfungen, sowie die Verschiedenheit der Vorbildung, letzteres namentlich bei den Stuttgarter Lehrern. Was den Titel anlangt, so scheint ursprünglich, entsprechend dem, dass die Realklassen aus den humanistischen herausgewachsen sind, der Titel p üblich gewesen zu sein, während vielleicht in den Gemeinden, wo von Anfang an die Realschule an die Volksschule angegliedert war, für die neue Einrichtung auch gleich der neue Titel r aufkam. Für die beiden andern Punkte führen wir zur Erklärung aus Dorn[1]) an: „Besondere Einrichtungen für die Heranbildung von Lehrern waren nicht getroffen. Das Studium der Theologie schien die Befähigung zum Lehramt mit sich zu bringen. Manche Stellen wurden mit Autodidakten aus dem Volksschullehrerstand besetzt. Die Prüfungen wurden mit jedem einzelnen Kandidaten vorgenommen, je nachdem er um eine

[1]) a. a. O. S. 526 und 527.

Lehrstelle sich bewarb oder zu einer solchen schon erwählt war[1]). Erst 1828 wurde eine Verfügung erlassen betreffend Prüfung der Lehrer an Real- und Lateinschulen, Gymnasien und Seminarien, wodurch eine gemeinsame („konkursweise“) Prüfung der Kandidaten in bestimmten Zeitperioden angeordnet wurde.“ Aus diesen Verhältnissen erklärt es sich, dass die Prüfungen am Anfang des vorigen Jahrhunderts nicht im Regierungsblatt veröffentlicht wurden wie später, dass auch kein Verzeichnis über dieselben vorhanden ist, sondern höchstens aus alten Bewerberlisten, die wohl zum Teil nicht mehr da sind, die Namen der Kandidaten erhoben werden können. Die Vermutung auf S. 27, dass die Reallehrerprüfung von 1808 die erste gewesen sei, kann also wohl zutreffen; ebensogut aber ist möglich, dass vielleicht schon vorher (z. B. Jetter 1805) auf Reallehrerstellen geprüft wurde. Gewiss sind in den Registraturen unserer Anstalten noch manche Akten vorhanden, aus denen über jene Zeit sich Nachrichten gewinnen liessen zur Vervollständigung der bis jetzt lückenhaften Kenntnisse, und auch der Herr Einsender des Artikels auf S. 27 könnte vielleicht aus den erwähnten Memorabilia noch weitere Prüfungen vor 1828 mitteilen und sich dadurch Dank erwerben.

Berichtigung.

Korrespondenzblatt Heft 1:
Auf Seite 15, Zeile 1 von unten, muss es heissen:
„Zt.Z. und M.Z.“ statt „und M.Z.“
und auf Seite 18, Zeile 5 von unten, muss es heissen:
„5^h 3^m $44{,}1^s$“ statt „5^h 4^m $44{,}1^s$“.

Prof. Sauter.

Litterarischer Bericht.

Das Stilgesetz der Poesie. Von Dr. Theodor A. Meyer, Professor am ev.-theol. Seminar Schönthal. 231 S. Preis 4 Mk. Leipzig, S. Hirzel, 1901.

---

[1]) Abgesehen von den katholischen Kaplaneien und den Hohenloher Patronaten besteht ein Wahlrecht nur noch in Böblingen, Ebingen, Heidenheim, Leonberg, Pfullingen. 1802 hatten noch 24, 1822 noch 19 Gemeinden dieses privilegium odiosum.

Eine „Behandlung des Laokoon-Problems auf moderner Grundlage“ ist die Aufgabe, die der Verfasser in kritischer Auseinandersetzung mit Lessing und Friedrich Vischer zu lösen unternommen hat. Man wird dem Verfasser die Anerkennung nicht versagen, dass er mit heissem Bemühen und mit einem durchgebildeten künstlerischen Urteil sich in das Problem eingearbeitet hat und in seinem Werk ein ausgereiftes Erzeugnis gründlichen und allseitigen Nachdenkens über den Gegenstand darbietet. Es wäre vielleicht richtiger gewesen, den Titel des Buchs anders zu fassen. Denn was dieses bietet, ist teils mehr als der Titel erwarten lässt, sofern der Verfasser die andern Künste nicht bloss zum Vergleich heranzieht, sondern zum Gegenstand eingehender Untersuchungen macht, teils bleibt es auch wieder dahinter zurück, da nicht sowohl Normen für die dichterische Darstellung und deren Anwendung auf die einzelnen Dichtungsarten in einheitlichem Zug entwickelt, als vielmehr die Voraussetzungen für solche Normen aufgesucht und erörtert werden unter Heranziehung vieler und instruktiver Beispiele, die zur Erhärtung der Grundgedanken dienen. Die beiden Faktoren, aus denen sich der Inhalt des Buchs zusammensetzt, sind formell nicht ganz ausgeglichen: auf der einen Seite abstrakte Gedankengänge, deren positiver Ertrag nicht ohne Mühe herausgestellt und festgehalten wird, auf der andern Seite ein verständnis- und liebevolles Eingehen auf die konkreten Erscheinungen der Kunst, eine kongeniale Würdigung bedeutender Kunstwerke, wie sie nur dem möglich ist, der mit offenem und gesammeltem Sinn dem Zauber dieser Werke sich hingegeben und nachschaffend sich in sie eingelebt hat. Es ist deshalb schwer, in kurzen Zügen das Wesentliche des Inhalts zu skizzieren, und gerade den Partien gegenüber, die den Leser unmittelbar fesseln und erfreuen, muss darauf verzichtet werden.

Im Gegensatz zu Vischer führt der Verfasser aus, dass das Lebenselement der Poesie die Anschauung (= Immanenz des Gehalts in der sinnenfälligen Erscheinung) nicht ist und nicht sein kann, weil ihr Mittel in Worte gefasste, rein gedankenhafte Vorstellungen sind, die, ob sie auf einem anschaulichen Untergrund ruhen oder nicht, jedenfalls selbst keine Anschauung geben und, wenn sie sie gäben, in ihrem raschen Vorübereilen keine Zeit liessen, die etwa durch sie angeregten Anschauungen wirklich zu vollziehen; Lessing gegenüber zeigt er, dass zwischen den Worten als den zufälligen, d. h. nicht durch die Natur des bezeichneten Gegenstands geforderten Lauten oder Lautkomplexen und den durch sie ausgedrückten Vorstellungen zu unterscheiden ist und nur das Wesen der letzteren für die Auffassung der Poesie massgebend sein kann, weshalb aus der zeitlichen Aufeinanderfolge der Wörter nicht auf die Unmöglichkeit, Gleichzeitiges in der Poesie wiederzugeben, geschlossen werden darf; sie giebt es nur nicht in der Form der Gleichzeitigkeit, aber so, dass sie die aufeinander-

folgenden Vorstellungen zu einander in Beziehung setzt und so Einheit des Inhalts erzielt. Das Material, mit dem die Poesie arbeitet, ist der in der abgekürzten Form der Sprache angeeignete und festgehaltene seelische Niederschlag des vom Menschen äusserlich und innerlich Erlebten, ihr Mittel die Sprache, durch die das jeweils Charakteristische früherer Bewusstseinsvorgänge herausgehoben wird und zwar auch da, wo sich diese auf Sinnliches beziehen, ohne Rücksicht darauf, ob und wie sich das als charakteristisch Herausgehobene in eine Vollanschauung einfügt. Die Kunst der Poesie besteht darin, dass sie die Eindrücke, die das Erlebte zurückgelassen hat, in wirkungsvolle Beziehungen setzt, durch die seelisches Leben teils unmittelbar teils als Ursache oder Wirkung äusserer Vorgänge und Umstände zu einheitlichem und kräftigem Ausdruck gebracht wird; die seelischen Kräfte, an die sich die Poesie wendet, sind die Empfindung und das Gefühl als die Organe der Aneignung des Lebensgehalts in seiner sachlichen Bedeutung und in seiner subjektiven Rückwirkung auf das Gemüt dessen, der jenen Gehalt nacherlebt. Der vollste und unmittelbarste Eindruck des Nacherlebens wird durch kausale Verknüpfung, also in der Form der Handlung, erzielt; diese ist demnach allerdings der zwar nicht einzige, aber wichtigste Gegenstand der poetischen Darstellung, sie ist es aber nicht wegen ihres successiven, sondern wegen ihres kausal bestimmten Charakters.

Diese Grundgedanken erweisen sich in der That als fruchtbar; sie bieten dem Verfasser das Leitmotiv für eine lichtvolle Behandlung verschiedener Probleme, die teils auf den Grenzgebieten der Poetik liegen in dem Verhältnis der Poesie zur Musik und besonders zu den bildenden Künsten, wo namentlich die Lehre vom fruchtbaren Augenblick eine dankenswerte Richtigstellung erfährt, teils das Wesen der Poesie unmittelbar berühren, so die Berechtigung und die Schranken der Mimik, der Grund und das Mass der Bedeutung, die die Illusion in der Poesie hat, das geschichtliche, also relative Recht und das sachliche Unrecht des Naturalismus. Aber man kann das anerkennen und doch bezweifeln, ob der Verfasser wirklich, wie er glaubt, für die Poetik eine tragfähige G r u n d l a g e geschaffen hat: wertvolle Beiträge zu einer solchen gewiss, aber zu einer Grundlage, auf der das Gebäude unmittelbar als Ganzes aufgeführt werden könnte, gehört doch wohl auch, dass sie einen einheitlichen und vollständigen Grundriss erkennen lässt; für einen solchen fehlt es aber wenigstens nach dem Eindruck des Rezensenten an zweierlei, an einer von einem bestimmten Gesichtspunkt aus durchgeführten Disposition und an einer konkreten Ausgestaltung des Inhalts, der gerade in den das Wesen der Dichtkunst betreffenden Partien — abgesehen von der Würdigung der zur Illustration herangezogenen Dichterstellen — doch über Allgemeinheiten vielfach nicht hinauskommt. Der Verfasser liefert viel brauchbares,

zum Teil auch fein bearbeitetes Material, aber er gleicht mehr dem, der es erst herbeischafft, als dem Baumeister, der endgültig über die Gestalt, in der, und den Ort, an dem es Verwendung finden soll, bestimmt.

Cannstatt. Th. Klett.

Geschichte von Württemberg in Wort und Bild. Gemeinfasslich dargestellt von C. Belschner. 20 Lieferungen à 50 Pf. Stuttgart, Zeller & Schmidt.

Nach der ersten Lieferung, die allein vorliegt und die Urzeit, die römische Herrschaft, die freien Alamannen oder Schwaben behandelt, scheint man es, nach den beigegebenen Abbildungen zu schliessen, mit einer Neubearbeitung der Hänselmannschen illustrierten Geschichte von Württemberg zu thun zu haben. Dieser sind sämtliche Abbildungen im Text — bis auf die Steinersche Karte des Heidengrabens und den Rottweiler Orpheus nach Paulus — der Reihe nach entnommen, ohne dass der Versuch einer stärkeren Heranziehung des heimischen Materials für die Urzeit (schweizer. Pfahlbaufunde sind z. B. wiedergegeben) und besseren Auswahl aus der römischen Zeit gemacht ist. Der Abnobaaltar ist u. a. ganz ungenügend wiedergegeben und es sind auch nicht die ungenauen Fundnotizen nach Haug und Sixt korrigiert. Der alamann. Zeit sind gar keine Abbildungen beigegeben, wie sie auch bei Hänselmann fehlen. Aus dem ganzen Werk ist eine Anzahl Vollbilder beigeheftet, das prächtige Chromobild des Werks, von Closs, das Stammschloss Württemberg, die Bilder der Majestäten, 3 Darstellungen aus dem XIV., XVIII., XIX. Jahrhundert und noch 2 Wiederholungen aus Hänselmann.

Dass der Hänselmannsche Text einer gründlichen Umarbeitung bedurfte, ist ohne weiteres zuzugeben; es ist, abgesehen von leichten Anlehnungen, vom Verfasser ein völlig neuer Text ausgearbeitet worden. Dabei sei die anschauliche Schilderung und vor allem der grosse Fleiss in der Zusammentragung rühmend anerkannt, wie auch die Hauptsachen richtig hervorgehoben werden. Dass die Feder des Verfassers indes nicht aus der vollen Kenntnis des bewährten Historikers schöpft, ist freilich nicht zu verkennen. Aus der Urzeit werden Höhlenbewohner, Pfahlbauten, Ringwälle, Grabhügel behandelt, Hochäcker, Wohngruben, Festlandssiedlungen (cfr. die Funde bei Grossgartach) übergangen, kein Versuch gemacht, in die Urzeit bestimmtere Einschnitte nach den Funden zu machen. Dass die Pfahlbauern Kelten gewesen, ist doch nicht mehr so ganz unbestritten. Hochstrassen sind nicht behandelt, dafür wird ein (wo nachweisbarer?) länder- und völkerverbindender Strassenzug von Asperg über Stuttgart ans Mittelmeer genannt. Ähnliche Lücken weist die Behandlung der röm. Herrschaft auf. Hier ist

nur der äussere Limes genannt, die rät. Mauer vom germanischen Wall nicht unterschieden, überhaupt die Entwicklung nicht gegeben. Ein Pfahldorf bei Lorch am Limes giebt es nicht (so auch bei Hänselmann, vielleicht verwechselt mit Alfdorf, das aber heute nicht mehr am Limes liegt). Bei Rottenburg werden vorgeschobene Kastelle auf beiden Uferseiten zum Schutz der Stadt erwähnt, die der neuen Oberamtsbeschreibung unbekannt sind. Die Anfänge des Weinbaus werden schwerlich mit Recht der röm. Periode zugeschrieben. Die Zeit der Alamannen, deren genauere Kenntnis dem Rezensenten ferner liegt, scheint zuverlässiger behandelt. Hier hat sich der Verfasser mit Recht zum Teil an Stälin und enger an Weller (Württ. Vierteljahrsheft 1894 und 98) angelehnt. In der Darstellung der Alamannenkriege ist der Kaiser Maximinianus statt Maximinus genannt (? Druckfehler). Reihengräber sind bis jetzt nicht genannt, die Kulturschilderung ist nicht so vollständig wie bei Stälin (Bissula hätte auch erwähnt werden dürfen). Ob in der Bluse unserer Fuhrleute wirklich bis heute ein Stück der alamannischen Tracht erhalten geblieben ist, wagt der Rezensent nicht zu entscheiden.

Dabei soll nicht geleugnet werden, dass viel Fleiss auf die Zusammenstellung verwendet wurde und immerhin ein Fortschritt gegen Hänselmann erzielt ist, so dass das gemeinfassliche Werk καὶ ὥς nicht ungeeignet scheint, anzuregen und die Liebe zur angestammten Heimat zu pflegen, die „jetzt mit der Gründung des Deutschen Reichs ihren Anschluss und Rückhalt für immer gefunden hat“.

Stuttgart. Richter.

Dr. Albert Vogelmanns Vermächtnis. Eines Lehrers Leben, Lieben und Leiden, überliefert von Dr. J. E. Schermann. Mit 2 Bildern und Faksimile. München, Verlag von Hermann Kitz, 1902.

Das Lebensbild eines Mannes, dessen Ringen und Streben in guten und in schlimmen Tagen als leuchtendes Beispiel stets nur auf die edelste Lösung der Lebensaufgabe gerichtet war, wird sicherlich von vielen mit Freuden begrüsst werden, und besonders auch die Fachgenossen werden in der Lebensgeschichte eines der Ihrigen, der von frühen Jahren an bis zu seinem Ende das αἰὲν ἀριστεύειν zu seinem obersten Prinzip gemacht hatte, eine willkommene Gabe erblicken. Wir werden deshalb dem Herrn Prof. Dr. Schermann in Ravensburg aufrichtigen Dank wissen für die oben angegebene Biographie seines Freundes, die er nach dessen Briefen, Studienpapieren, Aufsätzen und Programmen, meist mit den einfachen, schönen Worten ihres Verfassers selbst gezeichnet hat.

Wir entnehmen aus dieser Schrift kurz folgendes: Vogelmann war am 28. Mai 1819 in Ellwangen geboren. Seit dem Jahre 1845 war er

am Gymnasium seiner Vaterstadt bis zum Jahre 1881 thätig, wo er hauptsächlich wegen Schwerhörigkeit um Versetzung in den Ruhestand nachsuchen musste. Als Pensionär lebte er noch 16 Jahre, bis 17. Mai 1898, und war als solcher bis zu seinem Tode mit schriftstellerischen Arbeiten beschäftigt.

Vogelmann war nach Verstand und Gemüt reich begabt, und seiner vielseitigen Anlage entsprechend umfasste seine Schaffensfreudigkeit die verschiedensten Gebiete. Sein Eifer gehörte vor allem seiner Berufswissenschaft, er war in allen Zweigen der Philologie wohl bewandert und hing mit Pietät an seinem Berufe. Hochinteressant sind seine Ideen über Wesen und Aufgabe der Philologie, über die Lehrerbildung, und nicht minder verdient seine ernste Auffassung der erziehenden Thätigkeit des Lehrers und seine Stellungnahme zu den einzelnen Schulfächern unsere Beachtung.

Mit Wohlgefallen lernen wir seine Forderung schonender, milder Beurteilung der Schüler und überhaupt die Bethätigung seiner σωφροσύνη in jeder Hinsicht kennen.

Vogelmann war aber nicht nur Schulmann, sondern noch mehr ein Gelehrter im engeren Sinne des Wortes. Als solcher mahnt er seine jüngeren Kollegen zur Konzentration auf die Schuldisziplinen und empfiehlt wissenschaftliche Steckenpferde. Er selbst war allerdings vielseitig; allein dies wurde ihm nur durch sein lange dauerndes Otium ermöglicht. Er vertiefte sich in die deutsche Grammatik, erwarb sich Verdienste durch Forschungen zur schwäbischen Mundart, durch eingehende grammatische Studien, besonders im Griechischen, durch zahllose Übersetzungen und durch Bearbeitung von Ellwanger Kirchenhymnen. Sein liebstes und fruchtbarstes Arbeitsfeld aber war die Metrik, in der ihm anerkannte wissenschaftliche Leistungen zugeschrieben werden müssen. Auf dieses Gebiet wurde er auch durch sein hervorragendes musikalisches Können gelenkt, das er durch Komposition vieler weltlicher und kirchlicher Lieder bethätigte. In den Jahren seines Ruhestandes wandte er sich mit grossem Eifer der Lokalgeschichte seines lieben Ellwangens zu. Seine bedeutendste historische Arbeit ist die Schrift: „Aus Ellwangens Vergangenheit“.

Das letzte Kapitel der Schrift bringt uns allerlei interessantes Detail über Vogelmanns Anschauungen in bürgerlichen und privaten, sozialen, politischen und religiösen Zeit- und Streitfragen.

Rottweil. **Mock.**

Dr. J. Ziegler, **Die Mädchenhochschulen in Amerika. Eine Kulturstudie. VI und 66 S. Preis 1.20 Mk. Gotha, Thienemann 1901.**

Seit der ersten Gründung im Jahre 1865 sind es der Mädchenhochschulen in Amerika immer mehr geworden. Viele Tausende junger Mädchen bringen dort ihre Jugendjahre zu — oft über das zwanzigste Jahr hinaus —, nicht um sich auf einen Beruf vorzubereiten, sondern einzig um ihrem Wissensdrang Genüge zu thun. Dadurch scheint diesen Hochschulen völlige Freiheit der Entwicklung gegeben. Aber sie ist teilweise wieder eingeschränkt durch das Bemühen, die Colleges für Mädchen auf derselben Höhe zu halten wie die Universitäten der männlichen Studierenden. Welche Wege von Anfang an eingeschlagen wurden und wie sich gegenwärtig eine Wandlung zu vollziehen scheint, wird verständnisvoll und auf Grund eigener Beobachtungen geschildert. Dass die Entwicklung dieser Mädchenhochschulen auch für uns „unter allen Umständen lehrreich" ist, muss unbedingt zugegeben werden. Und die deutsche Frauenbewegung, der die Darstellung zu Nutz und Frommen dienen soll, kann nur dankbar dafür sein. Schade, dass der Herr Verfasser sich bei ihrer Beurteilung weniger gründlich orientiert zeigt. Es sollte ihm sonst nicht begegnen, eine ihrer Ursachen, den Konkurrenzkampf der Frau mit dem Mann, unter ihre Ziele zu rechnen.

Stuttgart. Mathilde Planck.

Wilke, Anschauungsunterricht im Englischen und Französischen. Leipzig, Verlag von Raimund Gerhard.

Zu der in diesen Blättern in Nr. 9 des Jahrgangs 1901 erschienenen Besprechung genannter Werke ist, da Neuauflagen ausgegeben worden sind, eine Ergänzung am Platze. „Englisch" von Dr. Wilke liegt nämlich in zweiter Auflage, „Französisch" von Dr. Wilke und Prof. Dénervaud für Heft I schon in dritter, II—IX in zweiter Auflage vor. Dieselben zeigen folgende dankenswerte Verbesserungen: 1. Das französische Wörterbuch ist bereichert worden durch Aufnahme neuer Wörter, Bezeichnung des Geschlechts der Substantive und Andeutungen über die Aussprache. 2. „Englisch" ist bedeutend erweitert worden durch Aufnahme von acht Märchen wie in „Französisch". Jedes einzelne englische Heft entspricht nunmehr dem parallelen französischen. Es kann nach demselben Wandbild sowohl „Englisch" wie „Französisch" nach Wilkes Methode durchgenommen und behandelt werden. 3. Die Ausgabe mit Bildern, die Rezensent erst jetzt zum erstenmale zu Gesicht bekam, weist im Vergleich zu dem an gleicher Stelle besprochenen Heineschen Werke einen grossen Vorzug auf, denn an Stelle der kleinen schwarzen Cliché-Abdrücke sind kolorierte Verkleinerungen der bekannten Wandbilder getreten. 4. Berichtigung von Druckfehlern.

Man kann sich nun beschaffen: Einzelne Hefte der Heftausgabe ohne Bilder (8 Hefte à 30 Pf. und Wörterbuch à 60 Pf.) oder mit

Bildern (8 Hefte à 45 Pf. und Wörterbuch à 60 Pf.); oder Bandausgabe zu 2.30 Mk. incl. Wörterbuch, wozu die Bilder mit 1.40 Mk. Wilke — namentlich die Bilderausgabe — sei nochmals aufs wärmste empfohlen.

Stuttgart. Schiele.

Dr. Max Bernhard, **Darstellende Geometrie mit Einschluss der Schattenkonstruktionen.** Leitfaden für den Unterricht an technischen Lehranstalten, Oberrealschulen und Realgymnasien, sowie zum Selbststudium. Mit 229 Figuren im Texte. Preis ungeb. 4.60 Mk., geb. 5.20 Mk. Stuttgart, Heinrich Enderlen.

Der Verfasser hatte bei Herausgabe des Lehrheftes, das er seinem Unterricht an der K. Baugewerkschule in Stuttgart zu Grunde legte, in erster Linie den Zweck im Auge, das Diktieren überflüssig zu machen und dadurch mehr Zeit zu schaffen für sonstige gründlichere Einübung des Lehrstoffes; er hat es dabei verstanden, auf verhältnismässig kleinem Raume in durchweg klarer und erfreulich kurzgefasster Behandlungsweise die wichtigsten Sätze und Aufgaben zusammenzustellen, welche für den angehenden Techniker in den genannten Fächern in Betracht kommen. Wenn das Buch auch zunächst auf die Bedürfnisse der Baugewerkschule und ähnlicher Lehranstalten Rücksicht nimmt, so ist doch die Behandlung des aufgenommenen Stoffes trotz aller Kürze so gründlich und wissenschaftlich gehalten, dass auch allen Anforderungen genügt wird, die in dieser Beziehung an den Oberrealschulen und Realgymnasien gestellt werden dürften; im Unterricht an diesen Anstalten würden allerdings wohl einige Kapitel besonders hinzugefügt werden müssen, z. B. die allgemeinen Kegel zweiter Ordnung, die übrigen Flächen zweiter Ordnung u. a. Die Einteilung des Buches ist eine ausserordentlich übersichtliche, die dem Texte beigedruckten Figuren sind auf das pünktlichste durchgearbeitet und die zinkographische Ausführung ist eine äusserst scharfe und sorgfältige. Was die Bezeichnungsweise betrifft, so will mir doch der Aufwand an Accenten und Indices etwas zu gross erscheinen, denn bekanntlich bilden diese beiden gerade im Schulbetriebe, und zwar im mündlichen wie im schriftlichen, eine Fehlerquelle, die bei unsern Schülern leider kaum zum Versiegen zu bringen ist[1]).

[1]) Nebenbei bemerkt finden sich in den 6 Lehrbüchern der darstellenden Geometrie, die mir zufällig zur Hand sind, nicht weniger als 6 verschiedene Bezeichnungsweisen, wohl der beste Beweis dafür, dass vielfach Geneigheit besteht, von der Bezeichnung mehr Heil und Segen zu erwarten, als dieselbe zu bieten im stande ist, zumal wenn

Um das Buch als möglichst selbständiges Ganzes erscheinen zu lassen, giebt der Verfasser im ersten Teile eine kurze Zusammenstellung derjenigen Sätze aus der Stereometrie, welche für die folgenden Entwicklungen nicht entbehrt werden können. Im zweiten Teil, der eigentlichen Projektionslehre, geht der Verfasser schon beizeiten zur Darstellung von einfacheren Körpern über, was jedenfalls geeignet ist, bei den Schülern Interesse für das Fach zu erwecken. Des weiteren sind behandelt: die schiefe Parallelprojektion, an einem Beispiel auch die eigentliche (zentrale) Perspektive, die Haupteigenschaften der Kegelschnitte, ebene Schnitte der Körper, Tangentialebenen an Kegel und Cylinder, Einführung neuer Projektionsebenen, Berührungsebenen an Umdrehungsflächen, sowie umschriebene Kegel und Cylinder an diese letzteren, die Schraubenlinie und die verschiedenen Schraubenflächen, Durchdringung von Polyedern und krummen Flächen in ziemlich reichlicher Auswahl. Zu begrüssen sind die allenthalben eingestreuten Übungsaufgaben; ganz besonders hervorzuheben sind die dem praktischen Bedürfnis des Technikers Rechnung tragenden Beispiele (Schnitt eines profilierten Pfeilers, schräg abgeschnittenes Tonnengewölbe, Kernbogen, Winkelriementriebe, Durchdringung von Tonnengewölben, verschiedene Arten von Stichkappen etc.), welche aber wohl geeignet sind, auch das Interesse des Nichttechnikers zu beanspruchen, um so mehr als stets der wissenschaftliche Kern der Aufgabe genau festgehalten ist. Der dritte Teil, die Schattenlehre, behandelt die Konstruktion von Schlagschatten eines Körpers auf die Grundebenen und auf andere Körper, sowie der Beleuchtungsgrenzen für verschiedene Körper, insbesondere für Umdrehungskörper die sogenannten 8 wichtigsten Punkte und die beiden Verfahren mittels berührender Kegel und Kugeln

Vermöge seiner ganzen Anordnung und Durchführung wird das Buch gewiss von vielen mit Freuden begrüsst werden und kann den Schülern und den verschiedenen Kandidaten zur Repetition und zur Vorbereitung auf Prüfungen bestens empfohlen werden; auch der Lehrer wird sicherlich manche Anregung zu neuen Aufgaben und neuen Zeichenblättern darin finden.

Stuttgart. Blum.

Himmelsglobus. Von H. Albrecht. Preis mit vollständiger Ausrüstung 50 Mk. Berlin, Verlag von Ernst Schotte & Cie.

In diesem neuen Himmelsglobus ist für den Unterricht in der mathematischen und astronomischen Geographie ein ausgezeichnetes Lehr-

---

wie bei unseren realistischen Lehranstalten ein halbes Dutzend mathematischer Disziplinen nebeneinanderher behandelt werden müssen, die doch nicht allzusehr in ihren Bezeichnungen miteinander in Konflikt geraten sollten.

mittel geschaffen worden. Ich glaube daher, manchem meiner Herrn Kollegen, die in mathematischer Geographie und sphärischer Trigonometrie zu unterrichten haben, einen Dienst zu erweisen, wenn ich auf diesen Himmelsglobus aufmerksam mache.

Bei der Herstellung desselben wurde die Naturnachahmung in möglichst vollständiger Weise erstrebt, indem zur Darstellung des Sternenhimmels auf dem 33 cm im Durchmesser messenden Globus ein dunkelblauer Grund gewählt wurde, auf dem sich die Sterne in Gestalt weisser kreisförmiger Scheibchen in genügend grosser Entfernung noch wirksam abheben. Die Sterne erster bis fünfter Grösse haben sämtlich Aufnahme gefunden, während von denen sechster Grösse zur Vermeidung einer Überladung nur eine beschränkte Zahl aufgenommen wurde. Auch von figürlichen Darstellungen der Sternbilder wurde abgesehen. Die einzelnen Gruppen sind durch rotpunktierte Linien voneinander getrennt. Von den wichtigsten Himmelskreisen sind der Äquator, die zwei Wendekreise, die Ekliptik und die 24 Stundenkreise ebenfalls rot eingezeichnet. Die Himmelskarte ist sorgfältig bearbeitet und die zweckmässige wohldurchdachte Ausrüstung des Apparats verdient alle Anerkennung.

Die Himmelskugel ist mit den Enden ihrer Achse in einem graduierten Meridianring aus Messing befestigt. Die eine Hälfte der Gradeinteilung hat ihren Nullpunkt im Äquator und dient zur Ablesung der Deklination, die andere im Pol und dient zur Einstellung des Globus für die Polhöhe des Beobachtungsorts. Der Meridianring wird in der senkrechten Lage festgehalten durch zwei in der Süd-Nordlinie gelegene Einschnitte des Horizontrings und eine im Fusse eingeschnittene Nute. Durch Drehung des Meridianrings in diesen drei Einschnitten lässt sich der Himmelskugel jede beliebige Stellung zum Horizont geben.

Ein zweiter Hauptteil der Ausrüstung ist der Horizontring, der mit dem Fuss fest verbunden ist und den Globus in Gestalt einer ringförmigen Platte umgiebt. Seine Oberfläche liegt in der Ebene des wahren Horizonts und trägt drei Kreiseinteilungen. Die innerste Gradeinteilung dient zur Bestimmung der Morgen- und Abendweite und des Azimuts. Die mittlere enthält die Einteilung der Ekliptik in 360° und in die 12 Zeichen des Tierkreises. Die äussere Einteilung enthält den astronomischen Kalender. Die Dicke des Horizontrings ist so gewählt, dass seine untere Fläche zugleich die Zone der bürgerlichen Dämmerung ($6\frac{1}{2}°$) begrenzt. Die Grenze für die Zone der astronomischen Dämmerung (18°) ist durch einen Drahtkreis angedeutet, der unten am Horizontring befestigt ist.

Ein weiterer Gegenstand der Ausrüstung ist der Höhenquadrant, ein aus Kupfer bestehendes, leicht biegsames, schmales Lineal mit der Einteilung des Äquatorquadranten. Dasselbe dient als Ersatz für den

auf dem Globus unbrauchbaren Zirkel und zur Messung der Höhe eines Gestirns. Endlich ist noch zu erwähnen die Stundenscheibe, eine in 24 gleiche Teile eingeteilte Scheibe aus Kupfer an den zwei Polen, mittels der man den Umdrehungswinkel des Globus messen kann und der Kompass, der aus seiner geschützten Ruhelage unter der Säule des Fusses herausgezogen werden kann und zur richtigen Einstellung des Horizontrings in Bezug auf die Himmelsrichtungen dient.

In einer Schachtel sind noch Papierscheibchen beigegeben, die sich an dem Globus befestigen lassen und mittels deren man die jeweiligen Stellungen der Sonne, des Mondes oder der Planeten bezeichnen kann. Ausserdem gehört zu dem Globus noch die von H. Albrecht verfasste Schrift (auf 63 S.): „Der Himmelsglobus und seine Anwendung. Dieselbe behandelt in überaus klarer Weise die Orientierung und Einstellung des Himmelsglobus und die Darstellung der scheinbaren Bewegung der Himmelskörper. Darauf folgen 34 lehrreiche astronomische Aufgaben, die mit Hilfe des Himmelsglobus sich leicht auf mechanischem Wege lösen lassen. Dieselben beziehen sich teils auf die Himmelskörper überhaupt, teils auf die Sonne, auf den Mond und die Planeten, teils auf die Bewegung der Himmelskörper über fremden Horizonten. Ein Kapitel über den Himmelsglobus als Mittel zum Kennenlernen des Sternenhimmels, Erklärungen der hauptsächlichsten in der sphärischen Astronomie vorkommenden Ausdrücke in alphabetischer Reihenfolge und einige recht brauchbare Tabellen bilden den Schluss dieser gelungenen Schrift.

Mit dieser Ausrüstung ist der Himmelsglobus ein vorzügliches Mittel, die astronomischen Grundbegriffe zu befestigen, auf die Beobachtungen am Himmelsgewölbe in der Natur vorzubereiten und die Fixsterne und Sternbilder kennen zu lernen. Dies wird noch besonders dadurch ermöglicht, dass man mittels des Himmelsglobus die richtige Lage der Himmelskugel zum Horizont für jeden Beobachtungsort und für jeden beliebigen Zeitpunkt nach Tag und Stunde genau darstellen kann. Auch lassen sich eine ganze Reihe von Aufgaben aus der mathematischen Geographie, die sonst nur durch trigonometrische Rechnung gelöst werden können, auf mechanischem Wege leicht und schnell lösen und wenn auch die Resultate lange nicht so genau sind, wie die durch Rechnung gewonnenen, so wird doch die Genauigkeit meistens ausreichen. Auch können die Lösungen auf mechanischem Wege als Kontrolle für die Resultate der Rechnung dienen.

Stuttgart. Huwald.

Zondervan, Allgemeine Kartenkunde. (X und 210 S.) Leipzig, Teubner, 1901.

Was gewöhnlich von neuen litterarischen Erscheinungen behauptet wird, aber gar manchmal nicht den Verhältnissen entspricht, das scheint uns in der That von dem vorliegenden Buche zu gelten: es füllt eine Lücke in unserer Schulbücherlitteratur aus. Nachdem in den letzten Jahrzehnten nicht nur die Geographie als Wissenschaft auf eine weit höhere Stufe gehoben und nahezu vollständig zu einem naturwissenschaftlichen Fache geworden ist, sondern auch der geographische Schulunterricht andere Bahnen eingeschlagen, andere Methoden angewendet, und sich vor allem mit anderen, weit besseren Hilfsmitteln versehen hat, so muss dem Geographielehrer daran liegen, sich über das, was zu seinem wichtigsten Hilfsmittel, der geographischen Karte, nach dem heutigen Stande der Wissenschaft gehört, rasch und gründlich orientieren zu können und in der Lage zu sein, ein selbständiges Urteil über das ihm vorliegende oder von ihm anzuschaffende Kartenmaterial zu fällen. Hiezu giebt nun Zondervan eine sehr zweckmässige, alle wesentlichen Punkte berücksichtigende Anleitung.

Er beginnt mit einem interessanten historischen Überblick über die Entwicklung der Kartenlehre und Kartentechnik, der, auch abgesehen von dem rein geschichtlichen Interesse, das er einflösst, deswegen von praktischer Bedeutung ist, weil er uns zeigt, auf welchem Wege wir eigentlich zum heutigen Stand der Kartographie gelangt sind, wie demgemäss dieser zu beurteilen ist und nach welchen Richtungen hin die Herstellung der Karten, und besonders der Schulkarten, noch weiter vervollkommnet werden soll und kann. Sodann wird unter spezieller Berücksichtigung der deutschen Verhältnisse das Wesentlichste aus der Topographie und der Kartenprojektionslehre abgehandelt; weiterhin wird die Situations- und Terrainzeichnung mit ihren verschiedenen Methoden im einzelnen besprochen, woran sich die Schilderung der wichtigsten kartographischen Vervielfältigungsverfahren anschliesst. Ein Kapitel über das Messen auf Karten und über Kartenkritik und ein speziell den Schulkarten gewidmetes Schlusskapitel vervollständigen das Ganze.

Wir empfehlen die Arbeit Zondervans im Interesse der Sache der Beachtung der Herren Kollegen, die Geographieunterricht zu erteilen haben. Einzelne kleine sprachliche Unebenheiten, die ihren Ursprung wohl der Übertragung aus dem Holländischen verdanken, werden sich bei einer zweiten Auflage, die nicht ausbleiben wird, leicht beseitigen lassen.

Stuttgart. **Jaeger.**

Meinholds Wandbilder für den Unterricht in der Zoologie. XX. Lieferung. (5 Blätter nach eigener Wahl 5 Mk., mit Leinwandrand und Ösen 6 Mk; einzelne Blätter 1.20 Mk. bezw. 1.40 Mk.) Meinhold, Dresden.

Von dem vorteilhaft bekannten Meinholdschen Bilderwerk liegen fünf neue Blätter vor (96 Mäuse, 97 Schwanzlurche, 98 Lachs, 99 Enten, 100 Eulen). Das Format dieser Bilder ist, wie bei den seitherigen Lieferungen derart, dass auch in grösseren Klassen die Einzelheiten noch von den entfernteren Plätzen aus deutlich gesehen werden können. Die für den Unterricht wichtigen charakteristischen Merkmale in Bau, Farbe, Körperhaltung u. drgl. sind gebührend hervorgehoben; bei den Salamandern und dem Lachs sind die Entwicklungsstadien, bei den Mäusen der Schädel und das Gebiss in anschaulicher Weise dargestellt. Eine angemessene Staffage belebt die Bilder.

Es ist anerkennenswert, dass sich die Verlagsbuchhandlung nicht nur die möglichst vollkommene künstlerische Ausführung der neuen Bilder angelegen sein lässt, sondern auch auf die entsprechende Umarbeitung der älteren Tafeln bedacht ist; in letzterer Beziehung verdienen z. B. die Blätter „Tiger" und „Fuchs" hervorgehoben zu werden.

Noch mag bemerkt werden, dass für die im gleichen Verlag erschienenen „20 Bilder zur biblischen Geschichte" der Preis von 12 auf 6 Mk., für die „30 Bilder zur deutschen Geschichte" von 18 auf 9 Mk. herabgesetzt worden ist; hiedurch wird die Anschaffung dieser Bildersammlungen, von denen besonders die letztgenannten vielfach zur Unterstützung und Belebung des Unterrichts dienen kann, wesentlich erleichtert.

Stuttgart. Jaeger.

Antiquariats-Katalog 40, Pädagogik. 3695 Nummern. Giessen, J. Rickersche Universitätsbuchhandlung, 1901.

Antiquariats-Kataloge sind geeignet, dem fern von öffentlichen Bibliotheken Arbeitenden deren Kataloge zu ersetzen. So möge auch hier einmal ein solcher kurz empfohlen werden, zumal er den pädagogischen Teil der Bibliothek des Mannes enthält, der lange Zeit das höhere Schulwesen Preussens leitete, L. Wiese, dazu die Bibliothek von J. Chr. G. Schumann aus Trier und was von Jürgen Bona-Meyers Beständen noch übrig war. Wer über irgend eine Frage des Schul- oder Unterrichtwesens Aufschluss wünscht, findet hier das Material bequem beisammen; z. B. unten 3187 ff. 200 Bände deutscher Lesebücher für höhere und niedere Schulen; neben Neuerem auch Altes, z. B. ein Teutsch-Lateinisches Wörterbüchlein zum Nutz und Ergötzung der Schuljugend zusammengetragen und mit 6000 darzu dienlichen

Bildern gezieret, aus Nürnberg 1713. In der Schulgeschichte ist Württemberg schwach vertreten. Im ganzen Katalog fand ich den Namen Lagardes kein einziges Mal. Eine Sammlung von 5475 Programmen ist mit 650 Mk. angesetzt.

Maulbronn. Eb. Nestle.

Neu erschienene Bücher.

☞ Bei der grossen Menge der uns zugehenden neuen litterarischen Erscheinungen ist es uns unmöglich, jede im einzelnen zu besprechen. Die Titel der einlaufenden Bücher, die wir ausnahmslos der Kohlhammerschen Verlagsbuchhandlung zu übersenden bitten, werden regelmässig im nächsten Hefte veröffentlicht; auf Rücksendung der nicht besprochenen Bücher können wir uns aber nicht einlassen.

Volk, Der Odenwald und seine Nachbargebiete. Stuttgart, Hobbing & Büchle, 1900.

Hübler, Bayerisch Schwaben und Neuburg und seine Nachbargebiete, Ibidem.

Eschner, Anschauungsbild zu Schillers Lied von der Glocke, nebst Erläuterung. Leipzig, Wachsmuth, 1901.

Aschendorffs Ausgaben, 8 Bändchen: Klopstocks Messias, Lessings Laokoon, Goethes Hermann und Dorothea, Goethes Götz von Berlichingen, Schillers Jungfrau von Orleans, Schillers Maria Stuart, Uhlands Herzog Ernst, Kleists Prinz von Homburg.

Thieme, Leitfaden der Mathematik für Gymnasien. I. und II. Teil. Leipzig, G. Freytag.

Petit Vocabulaire Explicatif des Mots et Locutions Contenus dans le Petit Parisien et dans en France. Par R. Kron. Karlsruhe. J. Bielefeld, Éditeur.

Kron, Stoffe zu französischen Sprechübungen über die Vorgänge und Verhältnisse des wirklichen Lebens. Ibid.

Wasserzieher, Sammlung französischer Gedichte. I. und II. Teil. Leipzig, R. Gerhard.

Wandsprüche für Schule und Haus. Grünstadt i. Pf., J. Schäffer.

Weissenborn, Aufgabensammlung zum Übersetzen ins Griechische im Anschluss an die Lektüre von Xenophons Anabasis samt Wörterbuch. I. und II. Heft. Leipzig und Berlin, B. G. Teubner.

Weissenborn, Aufgaben zum Übersetzen ins Griechische in engerem Anschluss an Xenophons Hellenika. I. und II. Heft. Ibid.

Nechelput und Heuten. Recueil de Poèmes à L'usage de L'école Allemande à Bruxelles. Ibid.

Schenk, Lehrbuch der Geschichte für höhere Lehranstalten. Neuere Geschichte 1648—1888 und 1740—1888. Ibid.

Messer, Die Reformbewegung auf dem Gebiete des preussischen Gymnasialwesens von 1882 bis 1901. Ibid.

Statistische Nachrichten über den Stand des Gelehrtenschulwesens in Württemberg auf 1. Januar 1902.

I. Statistische Tabelle über den Stand des Gelehrtenschulwesens in Württemberg auf 1. Januar 1902.

Sitz der Gelehrtenschule	Klassen	Lehrstellen		Schüler	gegen 1. Jan. 1901	Gesamtschülerzahl 1. Jan. 1902	Konfession der Schüler				Heimat* der Schüler			Griechisch lernen	Englisch lernen	Bemerkungen
		Hauptlehrstellen	Hilfslehrstellen				Evangelische	Katholiken	Israeliten	Sonst einer Konf.	Einheimische	Im Umkreis wohnende	Auswärtige			
I. Evangelische Seminarien																
Blaubeuren	1	3	—	40	— 7	40	40	—	—	—	1	—	39	39	14	1
Maulbronn	1	3	—	33	— 3	33	33	—	—	—	—	—	33	33	—	1
Schönthal	1	3	—	46	—	46	45	1	—	—	1	—	45	46	—	1
Urach	1	3	—	44	— 1	44	44	—	—	—	—	—	44	44	20	1
	4	12	—	163	— 11	163	162	1	—	—	2	—	161	162	34	
II. Gymnasien																
Cannstatt, ob. Abt.	4	7	—	63	— 4	218	60	1	2	—	42	13	8	62	1	2
mittl. u. unt. "	6	6	—	155	— 1		127	15	18	—	111	41	3	35	9	
Ehingen, ob. Abt.	6	8	2	177	+ 8	295	2	175	—	—	22	6	149	177	—	
mittl. u. unt. "	5	5	1	118	— 7		6	112	—	—	45	20	53	44	—	
Ellwangen, ob. Abt.	4	6	—	83	— 12	207	9	72	2	—	21	3	59	83	15	3
mittl. u. unt. "	6	7	—	124	+ 1		20	104	—	—	73	11	40	36	—	
Esslingen, ob. Abt.	4	5	1	51	+ 3	208	44	6	1	—	25	4	22	46	13	2
mittl. u. unt. "	6	7	—	157	— 9		145	10	2	—	122	18	17	19	16	
Hall, obere Abteil.	4	6	—	65	+ 3	163	54	8	3	—	26	2	37	63	18	2
mittl. u. unt. "	6	6	1	98	+ 3		91	5	2	—	61	11	26	33	8	
Heilbronn, ob. Abt.	4	7	—	87	+ 3	365	82	3	2	—	53	10	24	87	25	4
mittl. u. unt. Abt.	10	10	—	278	— 5		236	30	12	—	223	36	19	64	—	
Ludwigsburg, obere Abteilung	4	6	—	58	— 10	266	53	5	—	—	40	11	7	55	30	2
mittl. u. unt. "	7	7	2	208	+ 13		180	21	6	1	173	28	7	38	10	
Ravensburg, ob. Abt.	4	6	—	67	— 17	236	12	55	—	—	22	6	39	67	19	
mittl. u. unt. "	6	7	—	169	+ 13		40	127	2	—	104	39	26	44	4	

Sitz der Gelehrtenschule	Klassen	Lehrstellen: Hauptlehrstellen	Lehrstellen: Hilfslehrstellen	Schüler	gegen 1. Jan. 1901	Gesamtschülerzahl 1. Jan. 1902	Konfession der Schüler: Evangelische	Konfession der Schüler: Katholiken	Konfession der Schüler: Israeliten	Konfession der Schüler: Sonst einer Konf.	Heimat der Schüler: Einheimische	Heimat der Schüler: Im Umkreis wohnende	Heimat der Schüler: Auswärtige	Griechisch lernen	Englisch lernen	Bemerkungen
Reutlingen, ob. Abt.	4	6	—	56	+11	188	52	4	—	—	39	8	9	56	15	2
mittl. u. unt. „	6	6	—	132	+ 8		114	16	2	—	110	13	9	34	7	
Rottweil, ob. Abt.	8	8	3	214	— 5	372	8	200	6	—	26	3	185	214	32	
mittl. u. unt. „	5	5	1	158	+ 3		26	130	2	—	86	12	60	60	—	
Stuttgart, Eb.-Lud.-Gymn., obere Abt.	6	13	—	152	+12	576	119	23	9	1	137	5	10	152	43	5
mittl. u. unt. „	16	18	1	424	—		331	69	23	1	394	10	20	113	—	
Stuttgart, Karlsgymnasium, ob. Abt.	8	13	2	153	+11	540	130	14	6	3	126	3	24	150	74	5
mittl. u. unt. „	12	15	—	387	+ 6		304	57	25	1	350	9	28	116	—	
Tübingen, ob. Abt.	4	7	—	85	+ 8	233	76	7	2	—	67	12	6	84	24	2
mittl. u. unt. „	6	6	—	148	— 2		126	21	1	—	124	13	11	39	—	
Ulm, obere Abteil.	4	7	—	67	— 7	212	43	15	9	—	52	10	5	67	16	2
mittl. u. unt. „	6	7	—	145	+14		109	24	12	—	117	25	3	37	—	
Obere Abteilung . .	68	105	8	1378	+ 4	4079	744	588	42	4	698	96	584	1363	325	
Mittl. u. unt. Abteil.	103	112	6	2701	+37		1855	741	102	3	2093	286	322	712	54	
III. Lyceen																
Öhringen, ob. Abt.	1	2	—	7	— 5	119	7	—	—	—	3	2	2	2	5	
mittl. u. unt. „	3	4	—	112	+ 8		98	2	11	1	74	38	—	6	28	
IV. Realgymnasien																
Gmünd, obere Abt.	4	6	1	84	— 5	388	47	37	—	—	41	7	36	—	84	
mittl. u. unt. „	9	7	3	304	— 1		78	219	7	—	259	31	14	25	—	
Stuttgart, ob. Abt.	8	13	2	188	+16	824	169	10	8	1	143	8	37	—	188	5
mittl. u. unt. „	18	20	—	636	+48		504	89	38	5	574	20	42	—	—	
Ulm, obere Abteil.	4	2	—	84	+ 8	283	73	9	2	—	44	3	37	—	84	
mittl. u. unt. „	6	6	—	199	+11		154	37	8	—	177	11	11	—	—	
Obere Abteilung . .	16	21	3	356	+19	1495	289	56	10	1	228	18	110	—	356	
Mittl. u. unt. Abteil.	33	33	3	1139	+58		786	345	53	5	1010	62	67	25	—	
V. Reallyceen																
Böblingen, ob. Abt.	2	2	—	23	+10	143	23	—	—	—	9	5	9	—	23	
mittl. u. unt. „	5	4	1	120	+10		114	6	—	—	83	22	15	2	3	
Calw, obere Abteil.	1	2	—	20	+ 5	144	19	1	—	—	8	2	10	—	20	
mittl. u. unt. „	6	6	—	124	— 4		119	5	—	—	19	16	19	3	12	

Sitz der Gelehrtenschule	Klassen	Lehrstellen: Hauptlehrstellen	Lehrstellen: Hilfslehrstellen	Schüler	gegen 1. Jan. 1901	Gesamtschülerzahl 1. Jan. 1902	Konfession der Schüler: Evangelische	Konfession der Schüler: Katholiken	Konfession der Schüler: Israeliten	Konfession der Schüler: Sonst einer Konf.	Heimat der Schüler: Einheimische	Heimat der Schüler: Im Umkreis wohnende	Heimat der Schüler: Auswärtige	Griechisch lernen	Englisch lernen	Bemerkungen
Geislingen, ob. Abt.	2	2	—	23	+ 8	190	20	3	—	—	12	6	5	1	22	
mittl. u. unt. „	6	6	—	167	− 10		144	23	—	—	113	46	8	6	—	
Heilbronn (real. Abt. d. Gymn.) ob. Abt.	2	2	—	27	− 9	78	23	4	—	—	8	17	2	—	27	
mittl. u. unt. „	2	3	—	51	+ 8		32	9	10	—	30	8	13	—	51	
Nürtingen, ob. Abt.	2	2	1	37	+ 1	204	37	—	—	—	11	5	21	—	36	
mittl. u. unt. „	6	6	—	167	+ 6		163	3	1	—	128	23	16	5	2	
Obere Abteilung . .	9	10	1	130	+ 15	759	122	8	—	—	48	35	47	1	128	
Mittl. u. unt. Abteil.	25	25	1	629	+ 10		572	46	11	—	443	115	71	16	48	
VI. Lateinschulen																
Aalen	3	3	—	63	+ 6		32	31	—	—	33	24	6	13	—	
Altensteig	3	2	1	54	− 1		54	—	—	—	51	1	2	3	—	
Backnang	2	2	—	37	+ 2		35	1	—	1	27	10	—	11	—	
Balingen	2	2	—	24	—		21	3	—	—	18	6	—	3	—	
Beilstein	1	1	—	19	− 4		19	—	—	—	13	6	—	—	—	
Besigheim	2	2	—	53	+ 11		52	—	—	1	34	19	—	1	—	
Biberach	3	3	1	43	− 7		10	31	2	—	32	6	5	6	—	
Bietigheim	2	2	—	9	+ 1		7	2	—	—	7	1	1	2	—	6
Blaubeuren	2	2	1	26	+ 2		20	5	1	—	16	5	5	3	—	
Bönnigheim	2	2	—	41	+ 11		38	—	3	—	30	11	—	—	—	
Brackenheim	2	2	—	43	+ 4		40	1	—	2	20	21	2	—	—	
Buchau	2	1	—	19	− 1		—	15	4	—	10	7	2	—	—	7
Crailsheim	2	2	—	29	—		23	1	5	—	17	10	2	7	—	
Ebingen	2	2	—	26	− 4		25	—	—	1	18	7	1	4	—	
Freudenstadt	3	3	—	50	+ 7		48	—	2	—	39	3	8	3	1	8
Friedrichshafen . . .	2	2	—	30	+ 1		10	20	—	—	20	8	2	12	—	6
Gaildorf	2	2	—	29	− 2		29	—	—	—	21	8	—	4	—	
Giengen	2	2	—	8	− 4		8	—	—	—	7	1	—	2	—	6
Göppingen	5	3	2	122	+ 35		91	21	10	—	74	31	17	14	12	
Grossbottwar	1	1	—	21	+ 4		21	—	—	—	17	4	—	1	—	
Güglingen	1	1	—	20	− 4		17	—	2	1	13	7	—	2	—	
Heidenheim	3	3	—	37	− 1		33	4	—	—	33	3	1	3	—	
Herrenberg	2	2	—	15	− 1		14	1	—	—	8	7	—	5	—	6

Sitz der Gelehrtenschule	Klassen	Lehrstellen		Schüler	Gegen 1. Jan. 1901	Konfession der Schüler				Heimat der Schüler			Griechisch lernen	Englisch lernen	Bemerkungen
		Hauptlehrstellen	Hilfslehrstellen			Evangelische	Katholiken	Israeliten	Sonst einer Konf.	Einheimische	Im Umkreis wohnende	Auswärtige			
Hohenheim	2	2	—	27	— 5	27	—	—	—	8	19	—	7	—	
Horb	2	2	—	18	—	2	16	—	—	11	6	1	3	—	
Kirchberg	1	1	—	11	— 5	11	—	—	—	9	1	1	2	—	
Kirchheim u. T.	3	3	—	55	— 7	53	2	—	—	32	11	12	11	4	
Langenburg	1	1	—	15	— 1	15	—	—	—	5	10	—	2	—	
Lauffen	2	2	—	51	+ 5	48	—	3	—	34	12	5	3	—	
Laupheim	2	2	—	30	—	4	20	6	—	28	2	—	—	8	6
Leonberg	2	2	—	20	— 1	19	1	—	—	17	3	—	2	—	6
Leutkirch	2	2	—	44	+ 8	4	40	—	—	17	17	10	14	—	
Marbach	2	2	—	52	— 8	52	—	—	—	28	24	—	7	5	
Markgröningen	2	2	—	23	+ 5	23	—	—	—	20	2	1	1	—	
Mengen	2	1	—	31	+ 3	1	30	—	—	24	6	1	4	—	7
Mergentheim	6	4	2	159	+ 20	17	140	2	—	49	9	101	71	—	9
Munderkingen	1	1	—	26	+ 4	—	26	—	—	14	12	—	—	—	
Murrhardt	2	2	—	41	— 10	41	—	—	—	37	4	—	1	—	
Nagold	2	2	—	34	+ 8	33	1	—	—	17	8	9	8	—	
Neckarsulm	1	1	—	33	+ 5	1	31	1	—	18	15	—	—	—	
Neuenstadt	2	2	—	15	— 10	12	3	—	—	4	10	1	—	—	
Oberndorf	1	1	—	9	— 4	2	7	—	—	5	4	—	—	—	
Pfullingen	1	1	—	21	+ 13	21	—	—	—	20	—	1	—	—	
Rosenfeld	1	1	—	8	+ 2	8	—	—	—	8	—	—	—	—	
Rottenburg	5	5	—	157	+ 11	1	156	—	—	16	10	131	80	—	
Saulgau	2	1	—	17	— 3	1	16	—	—	10	6	1	—	—	7
Scheer	1	1	—	4	— 2	—	4	—	—	4	—	—	—	—	
Schorndorf	2	2	—	42	+ 4	42	—	—	—	35	7	—	11	—	
Schramberg	2	1	—	15	— 7	4	11	—	—	15	—	—	1	—	7
Spaichingen	2	2	—	17	+ 4	2	15	—	—	15	2	—	3	—	6
Sulz	1	1	—	15	— 3	13	2	—	—	14	1	—	2	—	
Tettnang	1	1	—	4	— 2	1	3	—	—	2	2	—	—	—	
Tuttlingen	2	2	—	16	+ 2	11	5	—	—	13	1	2	3	—	
Urach	2	2	—	24	+ 1	20	4	—	—	23	—	1	4	—	
Vaihingen	2	2	—	27	+ 10	26	1	—	—	14	13	—	5	2	

Sitz der Gelehrtenschule	Klassen	Lehrstellen: Hauptlehrstellen	Lehrstellen: Hilfslehrstellen	Schüler	Gegen 1. Jan. 1901	Konfession der Schüler: Evangelische	Konfession der Schüler: Katholiken	Konfession der Schüler: Israeliten	Konfession der Schüler: Sonst einer Konf.	Heimat der Schüler: Einheimische	Heimat der Schüler: Im Umkreis wohnende	Heimat der Schüler: Auswärtige	Griechisch lernen	Englisch lernen	Bemerkungen
Waiblingen	2	2	—	18	− 1	17	1	—	—	7	8	3	7	—	
Waldsee	1	1	—	12	− 3	—	12	—	—	7	5	—	—	—	
Wangen	1	1	—	17	+ 1	3	14	—	—	7	7	3	—	—	
Weil der Stadt . . .	1	1	—	2	− 1	2	—	—	—	—	2	—	—	—	
Weinsberg	2	2	—	28	+13	25	—	3	—	20	7	1	1	—	
Wiesensteig	1	1	—	15	+ 1	15	—	—	—	11	3	1	—	—	
Wildberg	1	1	—	26	+ 1	26	—	—	—	17	9	—	2	—	
Winnenden	2	2	—	26	+ 6	26	—	—	—	18	6	2	7	—	6
	124	115	7	2028	+109	1276	697	44	6	1211	470	342	361	32	
VII. Reallateinschule															
Riedlingen	4	4	—	109	+ 3	9	98	2	—	42	47	20	21	—	

Bemerkungen zu obiger Tabelle:

1. 2 Repetenten (darunter 1 theol.).
2. 1 Vikar.
3. 1 (theol.) Vikar.
4. 1 Vikar, ausserdem 2 Repetenten am Pensionat (darunter 1 theol.).
5. 2 Vikare.
6. Die Unterklasse der Lateinschule wird als gemeinschaftlich auch von Realschülern besucht, welche aber nicht hier, sondern bei den Realschulen gezählt sind.
7. Die zwei jüngsten Jahrgänge der Lateinschüler besuchen — ausser im Lateinischen — die (gemeinschaftliche) Unterklasse der dortigen Realschule, sind aber hier gezählt.
8. In der (lateinlosen) unteren Abteilung der Unterklasse der Lateinschule befinden sich und sind mitgezählt auch solche Schüler, welche nachher in die Realanstalt übertreten.

9. In der (lateinlosen) „Vorbereitungsklasse" der Lateinschule befinden sich und sind mitgezählt auch solche Schüler, welche nachher in die Realschule übertreten.

II. In dem Bestand der Gelehrtenschulen sind während des Kalenderjahres 1901 nachstehende Veränderungen eingetreten:

Am Karlsgymnasium und am Realgymnasium in Stuttgart wurde je eine humanistische Hilfslehrstelle an der oberen Abteilung in eine humanistische Hauptlehrstelle verwandelt.

Am Eberhard-Ludwigs-Gymnasium in Stuttgart wurde eine provisorische Klasse und eine Hilfslehrstelle an der mittleren Abteilung neu errichtet.

Am Realgymnasium in Stuttgart wurde eine provisorische Klasse und eine (realistische) Hilfslehrstelle an der oberen Abteilung neu errichtet.

Am Gymnasium in Rottweil wurde eine provisorische Klasse an der oberen Abteilung neu errichtet.

Am Realgymnasium in Gmünd wurde eine provisorische Klasse und eine humanistische Hilfslehrstelle an der mittleren Abteilung neu errichtet.

An der Lateinschule in Rottenburg wurde die bisherige Hilfslehrstelle an der Klasse I in eine Hauptlehrstelle umgewandelt.

An der Lateinschule in Laupheim wurde die bisherige Hilfslehrstelle an der Unterklasse in eine Hauptlehrstelle umgewandelt.

An der (bisher einklassigen) Lateinschule in Bönnigheim wurde eine Unterklasse und eine Hauptlehrstelle an derselben neu errichtet.

Am Gymnasium in Ludwigsburg wurde eine provisorische Nebenklasse an der Klasse II an die Klasse III versetzt.

An der Lateinschule in Göppingen wurde eine provisorische unterste (lateinlose) Klasse und eine Hilfslehrstelle an derselben neu errichtet.

In Buchau wurde an der dortigen Realschule eine Unterklasse neu errichtet, welche (als gemeinschaftliche) auch von den zwei jüngsten Jahrgängen der Lateinschüler — ausser im Lateinischen — besucht wird.

III. Die Zahl der öffentlichen Gelehrtenschulen betrug am 1. Januar 1902 im ganzen 91 an 85 Orten.

Darunter befanden sich ausser den 4 theologischen Seminarien 23 Anstalten mit Oberklassen, nämlich 14 Gymnasien;

1 Lyceum; 3 Realgymnasien (darunter 1 (Ulm) mit einer Realanstalt verbunden); 5 Reallyceen (darunter 1 (Heilbronn) als „realistische Abteilung“ mit einem Gymnasium verbunden); 63 Lateinschulen; 1 Reallateinschule.

Die genannten 91 Schulanstalten zählten zusammen 390 im Unterricht getrennte Klassen, und zwar a) an den oberen Abteilungen 98, nämlich an den Seminarien 4, an den Gymnasien und Lyceen 69, an den Realgymnasien und Reallyceen 25, b) an den mittleren und unteren Abteilungen der grösseren Lehranstalten 164, c) an den Lateinschulen und der Reallateinschule 128 Klassen.

Unter den 63 Lateinschulen befanden sich 18 einklassige, 36 zweiklassige, 6 dreiklassige (Aalen, Altensteig, Biberach, Freudenstadt, Heidenheim, Kirchheim), 2 fünfklassige (Göppingen [die unterste Klasse lateinlos], Rottenburg), 1 sechsklassige (Mergentheim [die unterste Klasse lateinlos]); dazu kam die vierklassige Reallateinschule in Riedlingen.

Unterklassen oder Kollaboraturklassen im Sinne der studienrätlichen Bekanntmachung vom 1. Oktober 1859 (Reg.Bl. S. 148) waren a) an den grösseren Anstalten 53, b) an den Lateinschulen 44, zusammen 97.

IV. Die Gesamtzahl der Schüler an den öffentlichen Gelehrtenschulen belief sich am 1. Januar 1902 auf 8747

Von denselben kamen

auf die Seminarien	163
auf die Oberklassen der Gymnasien und Lyceen	1385
„ „ „ „ Realgymnasien und Reallyceen . .	486
auf die Mittel- und Unterklassen der Gymnasien und Lyceen	2813
„ „ „ „ „ „ Realgymnasien und Reallyceen	1768
auf die 63 Lateinschulen	2023
„ „ eine Reallateinschule	109

Werden einerseits die Zöglinge der niederen evangelischen Seminarien und die Schüler der Oberklassen der Gymnasien, Lyceen, Realgymnasien und Reallyceen als „Schüler von Oberklassen“, andererseits die Schüler der mittleren und unteren Klassen der grösseren Anstalten, sowie der Lateinschulen und der Reallateinschule als „Schüler von Mittel- und Unterklassen“ zusammengestellt, so ergeben sich folgende Zahlen:

	1. Schüler von Oberklassen	2. Schüler von Mittel- und Unterklassen	3. Zusamm.
A. Im ganzen waren es am 1. Januar 1902	2034	6713	8747
darunter solche, welche das Griechische erlernen . . .	1528	1141	2669
darunter solche, welche das Englische erlernen . . .	848	162	1010

Unter den hier gezählten Schülern waren ausserordentliche (hospitierende): an Oberklassen 17, an Mittel- und Unterklassen 163, unter den letzteren 87 vom Lateinischen dispensierte und 48 Mädchen.

B. Nach den vier Kreisen des Landes verteilen sich die Gelehrtenschüler folgendermassen:			
es kommen auf den Neckarkreis	835	3022	3857
" " " " Schwarzwkr.	456	1258	1714
" " " " Jagstkreis	285	1031	1316
" " " " Donaukreis	458	1402	1860
C. Nach dem Religionsbekenntnis befanden sich darunter:			
Evangelische	1324	4546	5870
Katholiken	653	1929	2582
Israeliten	52	223	275
Sonst einer Konfession . . .	5	15	20
D. Der Heimat nach befanden sich darunter:			
a) Söhne von am Ort der Schule wohnhaften Eltern	979	4873	5852
b) Söhne von im Umkreis des Schulorts wohnenden Eltern .	151	1018	1169
c) Söhne auswärtiger Eltern . .	904	822	1726
darunter solche, deren Eltern ausserhalb des Landes wohnen	74	104	178
E. Die vier niederen evangelischen Seminarien zählten	163	—	163

F. Von den 17 Gymnasien und Realgymnasien zählte	1. Schüler von Oberklassen	2. Schüler von Mittel- und Unterklassen	3. Zusamm.
das Realgymnasium in Stuttgart	188	636	824
„ Eberh.-Ludw.-Gymn. „	152	424	576
„ Karlsgymnasium „	153	387	540
„ Realgymnasium in Gmünd	84	304	388
„ Gymnasium in Rottweil .	214	158	372
„ Gymnasium in Heilbronn .	87	278	365
„ „ „ Ehingen .	177	118	295
„ Realgymnasium in Ulm .	84	199	283
„ Gymnasium in Ludwigsbg.	58	208	266
„ „ „ Ravensburg	67	169	236
„ „ „ Tübingen .	85	148	233
„ „ „ Cannstatt .	63	155	218
„ „ „ Ulm . . .	67	145	212
„ „ „ Esslingen .	51	157	208
„ „ „ Ellwangen	83	124	207
„ „ „ Reutlingen	56	132	188
„ „ „ Hall . . .	65	98	163
G. Von den 6 Lyceen und Reallyceen zählte			
das Reallyceum in Nürtingen	37	167	204
„ „ „ Geislingen	23	167	190
„ „ „ Calw . .	20	124	144
„ „ „ Böblingen	23	120	143
„ Lyceum in Öhringen . .	7	112	119
„ Reallyceum in Heilbronn .	27	51	78

H. Unter den mehrklassigen Lateinschulen (mit der Reallateinschule) zählten mehr als 50 Schüler:

Mergentheim	mit	6	Klassen	159
Rottenburg	„	5	„	157
Göppingen	„	5	„	122
Riedlingen	„	4	„	109
Aalen	„	3	„	63
Kirchheim	„	3	„	55
Altensteig	„	3	„	54
Besigheim	„	2	„	53
Marbach	„	2	„	52
Lauffen	„	2	„	51

J. Unter den 18 einklassigen Lateinschulen zählten mehr als 15 Schüler:

Neckarsulm	33
Munderkingen	26
Wildberg	26
Grossbottwar	21
Pfullingen	21
Güglingen	20
Beilstein	19
Wangen	17

Am wenigsten besucht waren die Lateinschulen in

Bietigheim	mit	9	Schülern
Oberndorf	„	9	„
Giengen	„	8	„
Rosenfeld	„	8	„
Scheer	„	4	„
Tettnang	„	4	„
Weil der Stadt	„	2	„

K. Am 1. Januar 1901 hatte die Zahl der Schüler betragen:

	1. Schüler von Oberklassen	2. Schüler von Mittel- und Unterklassen	3. Zusamm.
	2012	6488	8500
Der Stand am 1. Januar 1902 mit	2034	6713	8747
ergiebt hienach gegen das Vorjahr			
eine Zunahme von	22	225	
im ganzen „ Zunahme „	—	—	247

V. Was den Wechsel der Schüler vom 1. Januar 1901 bis 1. Januar 1902 betrifft, so sind

A. Aus den Gelehrtenschulen ganz ausgetreten, und zwar:

1. aus den Oberklassen:

in Oberklassen von Realanstalten	14
„ ein Schullehrerseminar oder eine Präparandenanstalt	2
„ eine andere öffentliche Schule des Landes	5
„ den Privatunterricht oder eine Privatanstalt	6
„ das elterliche Haus zurückgetreten	2
nach Erwerbung des Abiturientenzeugnisses ausgetreten	387

(darunter von den Realgymnasien 58)

und zwar mit der Absicht, sich zu widmen
a) dem Studium an einer Universität . 279
(darunter von Realgymnasien 14)
b) d. Studium an einer techn. Hochschule 44
(darunter von Realgymnasien 29)
c) dem Studium an einer andern akademischen Anstalt 12
(darunter von Realgymnasien 0)
d) einem andern Studium 0
e) dem militärischen Beruf 35
(darunter von Realgymnasien 11)
f) einem sonstigen Beruf 17
(darunter von Realgymnasien 4)

nach Erwerbung des Reifezeugnisses für Prima ausgetreten 37
(dar. von Realgymn. u. Reallyceen 14)

nach Erwerbung des Zeugnisses der wissenschaftlichen Befähigung für den einjährig-freiwilligen Militärdienst ausgetreten . . . 252
(dar. von Realgymn. u. Reallyceen 128)
und zwar mit der Absicht, sich zu widmen
a) einem gewerblichen Berufe . . . 22
(dar. v. Realgymn. u. Reallyceen 13)
b) dem kaufmännischen Beruf . . . 96
(dar. v. Realgymn. u. Reallyceen 58)
c) dem mittleren Beamtendienst . . . 105
(dar. v. Realgymn. u. Reallyceen 43)
d) einem anderen Studium oder Beruf 29
(dar. v. Realgymn. u. Reallyceen 14)

in eine militärische Bildungsanstalt
a) für das Landheer 1
b) „ die Marine 4

zu Gewerbe und Handel 8

zur Landwirtschaft 3

zu einer anderen, im obigen nicht bezeichneten Beschäftigung 3

aus dem Lande weggezogen 18

gestorben 2

zusammen 744 Schüler

2. aus den Mittel- und Unterklassen:

in Oberklassen von Realanstalten	5
„ Mittel- und Unterklassen von realistischen Schulen	163
„ Elementarschulen	1
„ Volksschulen	76
„ ein Schullehrerseminar oder eine Präparandenanstalt	3
„ eine andere öffentliche Schule des Landes	2
„ den Privatunterricht oder eine Privatanstalt	52
„ das elterliche Haus zurückgetreten	28
„ eine militärische Bildungsanstalt	5
zu Gewerbe und Handel	168
zur Landwirtschaft	18
zu irgend einer im obigen nicht bezeichneten Beschäftigung	5
aus dem Lande weggezogen	79
gestorben	8
zusammen	613 Schüler.

Somit sind aus den Gelehrtenschulen überhaupt ausgetreten 1357 Schüler.

B. Aus Mittel- und Unterklassen in Oberklassen übergetreten sind im ganzen 715 Schüler, darunter 446 an derselben Anstalt.

Aus Oberklassen von Gelehrtenschulen in Oberklassen einer anderen Gelehrtenschule sind übergetreten 122 Schüler; aus Mittel- und Unterklassen von Gelehrtenschulen in Mittel- und Unterklassen einer anderen Gelehrtenschule sind übergetreten 330 Schüler.

C. In die Gelehrtenschulen sind neu eingetreten, und zwar:

1. in die Oberklassen:

aus Oberklassen von Realanstalten	6
„ einer anderen öffentlichen Schule des Landes	2
„ dem Privatunterricht oder Privatanstalten	15
„ dem elterlichen Haus	3
von ausserhalb des Landes hergezogen	25
zusammen	51 Schüler

2. in die Mittel- und Unterklassen:

aus Mittel- und Unterklassen einer realistischen Schule	37
aus Elementarschulen	554

aus Volksschulen 639
„ besonderem, in der Volksschule eingerichtetem Vorbereitungsunterricht 124
„ einer anderen öffentlichen Schule des Landes 11
„ dem Privatunterricht oder Privatanstalten 115
„ dem elterlichen Haus 6
von ausserhalb des Landes hergezogen . . . 67

zusammen 1553 Schüler.

Somit sind in die Gelehrtenschulen überhaupt neu eingetreten 1604 Schüler.

Da nach A 1357 Schüler aus den Gelehrtenschulen ausgetreten sind, ergiebt sich die unter Ziffer IV verzeichnete Zunahme von 247 Schülern.

VI. Am Turnunterricht haben teilgenommen 7140 Schüler. Von diesen kamen auf die Oberklassen der grösseren Anstalten 1798, auf die Mittel- und Unterklassen der grösseren Anstalten 3628, auf die Lateinschulen und die Reallateinschule 1714, darunter von 8 Lateinschulen, an welchen nur im Sommer Turnunterricht erteilt wird, 211 Schüler.

VII. Im Kalenderjahr 1901 sind seitens der betreffenden Lehranstalten ausgestellt worden: Zeugnisse bestandener Abiturientenprüfung 293 (darunter von den Realgymnasien 58), Zeugnisse der wissenschaftlichen Befähigung für den einjährig-freiwilligen Militärdienst 709 (darunter von den Realgymnasien und Reallyceen 209).

VIII. Hauptlehrstellen bestanden an den öffentlichen Gelehrtenschulen am 1. Januar 1902 443, Hilfslehrstellen 29, zusammen 472 Lehrstellen.

Von der Gesamtzahl der Lehrstellen befanden sich

a) auf der Ober- (Professors-) Stufe 162, nämlich an den Seminarien 12, an den Gymnasien und Lyceen 115 (8 prov.), an den Realgymnasien und Reallyceen 35 (4 prov.);
b) auf der Mittel- (Oberpräzeptors-) Stufe 211, nämlich an den Mittelklassen der grösseren Anstalten 129 (9 prov.), an den Lateinschulen und der Reallateinschule 82 (5 prov.);

c) auf der Unter- (Präzeptors-) Stufe 99, nämlich an den grösseren Anstalten 55 (1 prov.), an den Lateinschulen und der Reallateinschule 44 (2 prov.)[1].

Von den 472 Lehrstellen waren humanistisch 374, nämlich a) bei den grösseren Anstalten an Oberklassen 120 Professorsstellen (darunter 10 prov.), an Mittelklassen 100 Oberpräzeptorsstellen (darunter 7 prov.), an Unterklassen 50 Präzeptorsstellen (darunter 1 prov.); b) an Lateinschulen 63 Oberpräzeptorsstellen (darunter 4 prov.), 41 Präzeptorsstellen (darunter 2 prov.).

Ausserdem waren 24 humanistische Stellen mit Kirchenstellen verbunden, nämlich 3 an Mittelklassen, 21 (dar. 1 prov.) an Lateinschulen.

Realistische Haupt- und Hilfslehrstellen befanden sich an den Gelehrtenschulen im ganzen 69, nämlich an Oberklassen der Gymnasien und Lyceen 24 (wovon 0 prov.), der Realgymnasien und Reallyceen 18 (wovon 2 prov.), an Unter- und Mittelklassen 25 (wovon 2 prov.), an einer Lateinschule 1 (prov.), an einer Reallateinschule 1.

Hiezu kommen noch 2 Professorsstellen für evangelischen Religionsunterricht und Hebräisch; 1 Hauptlehrstelle für Turnunterricht auf der Professoratsstufe; endlich 2 Hauptlehrstellen für Singen und Schönschreiben an Mittel- und Unterklassen.

Nicht gerechnet unter den 472 Haupt- und Hilfslehrstellen sind 19 Vikars- und Repetentenstellen.

IX. Von definitiven Lehrstellen waren am 1. Januar 1901 unbesetzt: 11 Oberpräzeptorsstellen an Lateinschulen (darunter 8 mit einem geistlichen Amt verbundene), 1 Präzeptorsstelle an einer Lateinschule.

Vom 1. Januar 1901 bis 31. Dezember 1901 wurden neu errichtet: 2 Professorsstellen (je 1 an einem Gymnasium und an einem Realgymnasium), 3 Präzeptorsstellen an Lateinschulen.

In Erledigung kamen: 4 Professorsstellen (darunter 2 realistische), 9 Oberpräzeptorsstellen an grösseren Anstalten (darunter 3 realistische), 2 Oberpräzeptorsstellen an Lateinschulen, 1 Präzeptorsstelle an einer grösseren Anstalt.

Besetzt wurden: 6 Professorsstellen (darunter 2 realistische),

---

[1]) Von den Präzeptors- (früher Kollaborators-) Stellen (im Sinn der studienrätlichen Bekanntmachung vom 1. Okt. 1859) sind 2 (je 1 in Ehingen, Rottweil) mit dem Gehalt von Stellen an Mittelklassen ausgestattet, 3 (je 1 in Biberach, Horb, Leutkirch) sind Präzeptoratskaplaneien.

4 Oberpräzeptorsstellen an grösseren Anstalten (darunter 1 realistische), 4 Oberpräzeptorsstellen an Lateinschulen, 2 Präzeptorsstellen an Lateinschulen.

Hienach waren am 1. Januar 1902 unbesetzt: 5 Oberpräzeptorsstellen an grösseren Anstalten (darunter 1 realistische), 9 Oberpräzeptorsstellen an Lateinschulen (davon 8 mit einem geistlichen Amt verbunden), 1 Präzeptorsstelle an einer grösseren Anstalt, 2 Präzeptorsstellen an Lateinschulen.

Durch diese Besetzungen kamen 8 unständige Lehrer auf definitive Stellen, nämlich: 4 humanistische Professoratskandidaten, 2 Präzeptoratskandidaten, 1 Kollaboraturkandidat, 1 realistischer Professoratskandidat; ferner traten 1 im Realschuldienst definitiv angestellter Lehrer und 1 Lehrer einer Volksschule in den Dienst an Gelehrtenschulen über.

Ausgeschieden sind 10 Lehrer, nämlich durch Übertritt in den Realschuldienst 1, durch nachgesuchte Entlassung 2, durch Versetzung in den Ruhestand 2, durch Tod 5.

X. Auf Lebenszeit angestellt waren am 1. Januar 1902 an den Gelehrtenschulen im ganzen 426 Lehrer, darunter 62 realistische, nämlich:

a) an Oberklassen	150,	darunter 40	realistische,
b) „ Mittel- und Unterklassen	168,	„ 21	„
c) „ Lateinschulen	108,	„ 1	„

Auf humanistischen Stellen waren am 1. Januar 1902 342 Lehrer auf Lebenszeit angestellt. (Nicht gerechnet sind hiebei die Inhaber der mit kirchlichen Ämtern verbundenen Lehrstellen.)

Von den aufgeführten 342 Lehrern haben erstanden die Professoratsprüfung 137, die beiden Dienstprüfungen für das humanistische Lehramt 2, die Präzeptoratsprüfung (ohne eine höhere Prüfung) 116, die Lateinkollaboraturprüfung (ohne eine höhere Prüfung) 80, keine der erwähnten Prüfungen 7.

Das Lebensalter, in welchem die betreffende Prüfung erstanden wurde, betrug:

a) bei der Professoratsprüfung, bezw. humanistischen Dienstprüfung, durchschnittlich 28,5 Jahre,

b) bei der Präzeptoratsprüfung durchschnittlich 25,2 Jahre.

Das Lebensalter, in welchem diese Lehrer die erste Anstellung auf Lebenszeit, gleichviel auf welcher Stufe des Lehrdienstes, erlangt haben, betrug

bei den Lehrern unter lit. a) durchschnittlich 29,9 Jahre,
„ „ „ „ „ b) „ 28,5 „

Von den Lehrern unter lit. a stehen 99 auf der Oberstufe; das Alter, in welchem sie auf die Oberstufe gelangt sind, betrug durchschnittlich 35,6 Jahre.

XI. Unständige Lehrer waren im Laufe des Jahres 1901 verwendet:

1. als Hilfslehrer im ganzen 33, darunter 3 realistische, nämlich:
   a) an Oberklassen . . . . . . 14 (1 realistisch),
   b) „ Mittel- und Unterklassen . 9 (2 „),
   c) „ Lateinschulen 10;
2. als Repetenten und Gymnasialvikare 22 (3 realistische);
3. als Amtsverweser auf erledigten Stellen oder als Stellvertreter für erkrankte, beurlaubte oder zum Militär einberufene Lehrer waren 25 Kandidaten (darunter 3 realistische) in zum Teil vorübergehender Verwendung.

Die Zeit der Dienstleistung der letzteren betrug im Durchschnitt an Oberklassen 82, an Unterklassen und Lateinschulen 196 Tage.

XII. Die erste humanistische Dienstprüfung haben 7 Kandidaten erstanden, 3 evangelischer, 4 katholischer Konfession.

Die zweite humanistische Dienstprüfung haben 7 Kandidaten erstanden, 5 evangelischer, 2 katholischer Konfession.

Die Prüfung für Präzeptorsstellen hat 1 Kandidat (evangelischer Konfession) erstanden.

Die Zahl der vollständig geprüften Kandidaten für das humanistische Lehramt, welche noch nicht auf Lebenszeit angestellt waren, und sich nicht in Verhältnissen befanden, nach denen sie für eine Verwendung an den Gelehrten- und Realschulen nicht mehr in Betracht kommen, war am 1. Januar 1902 folgende:

Professoratskandidaten 40, von diesen verwendet als Hilfslehrer, Vikare oder Repetenten 27, als Amtsverweser oder Stellvertreter 5, in anderweitiger inländischer Unterrichtsthätigkeit stehend 2, in Privatdiensten 2, beurlaubt 3, 1 studierte.

Kandidaten, welche die beiden Dienstprüfungen für das humanistische Lehramt erstanden haben: 8, davon verwendet als Vikare oder Repetenten 2, als Amtsverweser oder Stellvertreter 4, im Militärdienst 1, in Privatdiensten 1.

Präzeptoratskandidaten 9, davon verwendet als Hilfslehrer 4, als Amtsverweser oder Stellvertreter 3, in Privatdiensten 2.

Kandidaten für Präzeptorsstellen (bezw. für Lateinschulen geprüfte Kollaboraturkandidaten), welche weder lebenslänglich angestellt noch im aktiven Volksschuldienst verwendet sind, waren es — mit Ausschluss der für eine Verwendung nicht in Betracht kommenden — 6, davon als Hilfslehrer oder Amtsverweser (teilweise an Realschulen) verwendet 4, in anderweitiger inländischer Unterrichtsthätigkeit stehend 1, 1 studierte.

XIII. Die Berechtigungen der höheren Gelehrtenschulen.

A. 1. Das Reifezeugnis der (humanistischen) Gymnasien, sowie die Erstehung der Aufnahmeprüfung in das evangelisch-theologische Seminar oder das Wilhelmsstift in Tübingen berechtigt

a) zur Inskription bei jeder Fakultät der Universität, bei den theologischen Fakultäten indes nur dann, wenn dasselbe auch ein Zeugnis über Kenntnisse im Hebräischen enthält (Ministerialverfügung vom 19. Juni 1873, Reg.Bl. S. 280);

b) zur Zulassung auf der K. preussischen medizinisch-chirurgischen Akademie für das Militär in Berlin (Bestimmungen über die Aufnahme in die militärärztlichen Bildungsanstalten zu Berlin vom 7. Juli 1873 § 10, IV).

2. Das Reifezeugnis der Realgymnasien berechtigt zur Inskription bei der philosophischen Fakultät der Universität für das Studium der Geschichte, der neueren Sprachen und ihrer Litteraturen; ferner bei der medizinischen, der staatswissenschaftlichen und der naturwissenschaftlichen Fakultät.

Abiturienten der Realgymnasien, welche später zu einem Fakultätsstudium übergehen wollen, für welches das Reifezeugnis eines (humanistischen) Gymnasiums erforderlich ist, werden von der K. Kultministerial-Abteilung für Gelehrten- und Realschulen, an welche sie sich diesfalls zu wenden haben, einem Gymnasium zur Prüfung im Griechischen und im Übersetzen aus dem Deutschen ins Lateinische zugewiesen (Ministerialverfügung vom 19. Juni 1873, Reg.Bl. S. 280).

3. Das Reifezeugnis der Gymnasien und der Realgymnasien, sowie die Erstehung der Aufnahmeprüfung in das evangelisch-theologische Seminar oder das Wilhelmsstift in Tübingen berechtigt

a) zum Eintritt in eine der Abteilungen der K. Technischen Hochschule in der Eigenschaft eines ordentlichen Studierenden (Ministerialverfügung vom 17. Juni 1885, Reg.Bl. S. 284);

b) zur Zulassung zu der niederen Eisenbahndienstprüfung als Kandidat des höheren Eisenbahndienstes (§ 6 der K. Verordnung in Betreff der Eisenbahndienstprüfungen vom 13. Januar 1884, Reg.Bl. S. 5);

c) zur Zulassung zu der niederen Post- und Telegraphendienstprüfung als Kandidat des höheren Post- und Telegraphendienstes (§ 6 der K. Verordnung in Betreff der Post- und Telegraphendienstprüfungen vom 31. Januar 1884, Reg.Bl. S. 17).

Es befreit

d) von der Ablegung der Portepeefähnrichsprüfung (§ 3 der Kaiserlichen Verordnung über die Ergänzung der Offiziere des Friedensstandes vom 11. März 1880); sowie

e) von der Ablegung der Seekadetten-Eintrittsprüfung, falls in der englischen Sprache das Prädikat „gut“ erreicht ist (§ 4 der Vorschriften für die Ergänzung des Seeoffizierscorps vom 17. April 1899)[1]).

B. Das Zeugnis der Reife für die Prima (9. oder 10. Klasse)

1. eines Gymnasiums oder Realgymnasiums berechtigt

a) zur Zulassung zu der Portepeefähnrichsprüfung (§ 3 der Kaiserlichen Verordnung über die Ergänzung der Offiziere des Friedensstandes vom 11. März 1880);

b) zur Zulassung zur Seekadetten-Eintrittsprüfung, falls in der englischen Sprache das Prädikat „gut“ erreicht ist (§ 4 der Vorschriften für die Ergänzung des Seeoffiziercorps vom 17. April 1899)[1]);

c) zur Zulassung als Aspirant für den Militär- und Marine-Intendantur-Sekretariatsdienst (Erlass des K. preussischen Kriegsministeriums vom 4. April 1860);

d) zur Zulassung auf die K. preussische Militärrossarztschule in Berlin (§ 9 der Bestimmungen über das Militärveterinärwesen vom 17. Januar 1874);

---

[1]) Nach Erlass des K. Ministeriums des Kirchen- und Schulwesens vom 9. November 1900 soll gemäss Kaiserlicher Verordnung für die Zöglinge der K. württ. Lehranstalten, deren Schulschluss im Juli stattfindet, zum Eintritt als Seekadett in die Kaiserliche Marine die Beibringung der Bescheinigung des Lehrerkollegiums im April über die voraussichtliche Versetzung in die 9. Klasse gleichbedeutend sein mit der Beibringung des Zeugnisses der Reife für die Prima, und die Beibringung der Bescheinigung des Lehrerkollegiums im April über das voraussichtliche Bestehen der Reifeprüfung für die Zöglinge der 10. Klasse gleichbedeutend mit der Vorlegung eines vollgültigen Abiturientenzeugnisses (Erlass der K. Kultministerial-Abteilung für Gelehrten- und Realschulen vom 22. November 1900).

e) zur Aufnahme als ordentlicher Studierender der Tierärztlichen Hochschule (§ 13 der neuen organischen Bestimmungen für die Tierärztliche Hochschule in Stuttgart vom 22. März 1892, Reg.Bl. S. 118);

f) zur Zulassung zu der Approbationsprüfung der Tierärzte, (Bekanntmachung des Reichskanzleramts vom 27. März 1878 § 5, Reg.Bl. S. 75);

g) zur Zulassung zu der Staatsprüfung in der Tierheilkunde, (vgl. Min.Verf. vom 11. Januar 1890 § 1 lit. a, Reg.Bl. S. 44);

h) zur Erstehung der zahnärztlichen Prüfung (Reg.Bl. 1889 S. 290);

2. eines Realgymnasiums berechtigt
zur Zulassung zur Feldmesserprüfung (Reg.Bl. 1895 S. 303).

Die Seminarien in Maulbronn und Schönthal haben die Berechtigung, solchen Zöglingen, welche den zweiten Jahreskurs mit Erfolg absolviert haben, die Seminarien in Blaubeuren und Urach dagegen solchen, welche ein halbes Jahr dem Seminar angehört haben, Reifezeugnisse für die Prima eines Gymnasiums auszustellen (Erlass der K. Kultministerial-Abteilung für Gelehrten- und Realschulen vom 8. April 1875 Nr. 1390).

Schülern von Lyceen und Reallyceen, welche den zweiten Jahrgang der Oberlycealklasse absolviert haben, kann das Zeugnis der Reife für die Prima eines Gymnasiums, beziehungsweise Realgymnasiums, ausgestellt werden, wenn sie in einer besondern, an ihrer Anstalt zu erstehenden Reifeprüfung mindestens die Durchschnittsnote „genügend“ erreicht haben.

Zur Feldmesserprüfung werden von dem K. Ministerium des Innern, vorbehältlich der Prüfung im einzelnen Fall, auch solche Kandidaten zugelassen, welche auf Grund des erfolgreichen Besuchs der obersten (8.) Klasse eines Reallyceums und der erfolgreichen Erstehung der am Ende des Sommerhalbjahrs vorgeschriebenen Klassenprüfung durch Beschluss des Lehrerkonvents für reif zum Eintritt in die Klasse IX eines Realgymnasiums erklärt worden sind.

C. Sämtliche Gymnasien (evangelische Seminarien) und Realgymnasien, Lyceen und Reallyceen sind zur Ausstellung von Zeugnissen für die wissenschaftliche Befähigung zum einjährig-freiwilligen Militärdienst nach einjährigem erfolgreichem Besuch der Klasse VII (oder einer höheren) der genannten Anstalten (bezw. der Klasse IV des Lyceums in Öhringen) berechtigt, und zwar die Gymnasien und Realgymnasien nach § 90, 2 a, die Lyceen und Reallyceen nach § 90, 2 b der Wehrordnung von 1875.

Dasselbe Zeugnis berechtigt auch

1. zum Eintritt in die landwirtschaftliche Akademie zu Hohenheim in der Eigenschaft eines ordentlichen Studierenden (Organische Bestimmungen vom 8. November 1883 § 15, Reg.Bl. S. 316);

2. zur Zulassung zu der niederen Eisenbahndienstprüfung als Kandidat des mittleren Eisenbahndienstes (§ 5 Ziffer 3 der oben unter A, 3c angeführten K. Verordnung);

3. zur Zulassung zu der niederen Post- und Telegraphendienstprüfung als Kandidat des mittleren Post- und Telegraphendienstes (§ 5 Ziffer 3 der oben unter A, 3d angeführten K. Verordnung);

4. zur Zulassung zu der niederen Finanzdienstprüfung (K. Verordnung vom 16. Juli 1892 § 24, Reg.Bl. S. 313);

5. zur Zulassung zu der niederen Justizdienstprüfung (K. Verordnung vom 31. Juli 1899, Reg.Bl. S. 557);

6. zur Zulassung zu der niederen Verwaltungsdienstprüfung (K. Verordnung vom 1. Dezember 1900, Reg.Bl. S. 905);

7. zur Zulassung zu der Prüfung der Apothekergehilfen und der Apotheker (Bekanntmachung des Reichskanzleramts vom 5. März 1875 § 4, Reg.Bl. S. 169 ff.; desgleichen vom 13. November 1875 § 3, Reg.Bl. S. 578).

Statistische Nachrichten über den Stand des Realschulwesens in Württemberg auf 1. Januar 1902.

I. Statistische Tabelle über den Stand des Realschulwesens in Württemberg auf 1. Januar 1902.

Sitz der Realschule	Klassen	Lehrstellen: Hauptlehrstellen	Lehrstellen: Hilfslehrstellen	Schüler	Gegen 1. Jan. 1901	Gesamtzahl am 1. Januar 1902	Konfession der Schüler: Evangelische	Katholiken	Israeliten	Sonst einer Konf.	Heimat der Schüler: Einheimische	Im Umkreis wohnende	Auswärtige	Englisch lernen	Bemerkungen
I. Anstalten mit 4 ober. Jahreskursen															
Cannstatt, ob. Abt.	5	6	1	90	+ 2	588	77	8	5	—	46	33	11	90	1
mittl. u. unt. „	14	12	2	498	+ 27		439	34	25	—	348	142	8	129	
Esslingen, ob. Abt.	5	5	2	118	+ 13	463	99	16	3	—	58	17	43	118	1
mittl. u. unt. „	12	10	2	345	+ 23		322	21	2	—	239	82	24	95	

Sitz der Realschule	Klassen	Lehrstellen: Hauptlehrstellen	Lehrstellen: Hilfslehrstellen	Schüler	Gegen 1. Jan. 1901	Gesamtzahl am 1. Januar 1902	Konfession der Schüler: Evangelische	Katholiken	Israeliten	Sonst einer Konf.	Heimat der Schüler: Einheimische	Im Umkreis wohnende	Auswärtige	Englisch lernen	Bemerkungen
Hall, obere Abteil.	4	5	—	88	+ 13	252	67	16	5	—	16	5	67	88	1
mittl. u. unt. „	6	6	—	164	+ 18		145	9	10	—	108	16	45	52	
Heilbronn, ob. Abt.	5	6	—	78	+ 16	548	68	7	8	—	40	19	19	77	1
mittl. u. unt. „	14	12	2	470	+ 49		373	61	36	—	316	135	19	103	
Reutlingen, ob. Abt.	5	5	2	97	+ 5	411	90	7	—	—	32	32	33	96	1
mittl. u. unt. „	12	10	2	314	− 9		284	28	2	—	252	53	9	90	
Stuttgart, Fr.-Eug.-Realsch. ob. Abt.	6	10	2	167	+ 4	940	141	22	4	—	119	13	35	166	2
mittl. u. unt. „	22	19	4	773	+ 45		639	100	29	5	723	32	18	205	
Stuttgart, Wilhelms-Realsch., ob. Abt.	5	6	2	151	+ 14	816	132	16	3	—	121	6	24	151	2
mittl. u. unt. „	18	15	4	665	+ 19		552	90	22	1	613	88	14	191	
Ulm, obere Abteil.	4	6	—	55	+ 2	282	37	16	2	—	26	3	26	55	1
mittl. u. unt. „	7	7	1	227	− 3		159	54	14	—	188	29	10	68	
Obere Abteilung . .	39	49	9	844	+ 69	4300	706	108	30	—	458	128	258	841	
Mittl. u. unt. Abteil.	105	91	17	3456	+ 169		2918	397	140	6	2752	527	147	933	
II. Anstalten mit 2 ober. Jahreskursen															
Aalen, obere Abteil.	2	2	—	23	—	232	20	3	—	—	14	6	3	23	
mittl. u. unt. „	6	6	—	209	+ 6		149	60	—	—	134	60	15	48	
Biberach, ob. Abt.	2	2	—	15	− 4	186	7	7	1	—	9	1	5	15	
mittl. u. unt. „	6	5	1	171	+ 28		77	94	—	—	130	25	16	36	
Göppingen, ob. Abt.	2	2	—	37	+ 3	382	35	2	—	—	20	9	8	37	
mittl. u. unt. „	10	7	5	345	+ 48		306	30	9	—	255	78	12	86	
Heidenheim, ob. Abt.	2	2	—	21	− 3	208	16	5	—	—	18	4	4	21	
mittl. u. unt. „	6	5	1	187	+ 17		170	17	—	—	126	51	10	58	
Ludwigsbg., ob. Abt.	2	2	—	32	− 6	335	28	2	1	1	20	8	4	32	1
mittl. u. unt. „	10	7	3	303	+ 22		266	17	17	3	228	66	9	64	
Ravensburg, ob. Abt.	2	2	1	65	+ 28	257	22	43	—	—	20	7	38	65	
mittl. u. unt. „	6	5	1	192	+ 9		53	138	1	—	112	47	33	55	
Rottweil, ob. Abt.	2	2	—	34	− 1	186	8	26	—	—	9	—	25	34	
mittl. u. unt. „	5	5	—	152	+ 35		40	111	1	—	85	8	59	56	
Tübingen, ob. Abt.	2	2	1	48	+ 1	267	34	10	4	—	25	7	16	48	
mittl. u. unt. „	7	6	1	219	+ 1		169	46	4	—	164	41	14	63	
Obere Abteilung . .	16	16	2	275	+ 18	2053	170	98	6	1	130	42	103	275	
Mittl. u. unt. Abteil.	56	46	12	1778	+ 166		1230	513	32	3	1234	376	168	466	

Sitz der Realschule	Klassen	Lehrstellen		Schüler	Gegen 1. Jan. 1901	Gesamtzahl am 1. Januar 1902	Konfession der Schüler				Heimat der Schüler			Englisch lernen	Bemerkungen
		Hauptlehrstellen	Hilfslehrstellen				Evangelische	Katholiken	Israeliten	Sonst einer Konf.	Einheimische	Im Umkreis wohnende	Auswärtige		
III. Anstalten mit 1 oberen Jahreskurs															
Ebingen, obere Abt.	1	1	—	20	+ 4	166	19	1	—	—	14	1	5	20	
mittl. u. unt. „	5	5	—	146	— 13		137	7	—	2	123	14	9	51	
Freudenstadt, obere Abteilung .	1	1	—	26	— 2	151	23	3	—	—	14	3	9	26	
mittl. u. unt. Abt.	5	4	1	125	+ 16		116	7	1	1	83	8	34	50	
Kirchheim, ob. Abt.	1	1	—	18	+ 2	246	17	1	—	—	12	—	6	18	
mittl. u. unt. „	6	6	—	228	+ 10		212	16	—	—	164	46	18	70	
Schwenningen, obere Abteilung .	1	1	—	11	+ 1	147	9	2	—	—	10	—	1	11	
mittl. u. unt. Abt.	5	3	2	136	+ 4		124	12	—	—	134	1	1	49	
Sindelfingen, ob. Abt.	1	1	—	9	— 2	125	9	—	—	—	9	—	—	9	
mittl. u. unt. „	5	3	2	116	— 9		116	—	—	—	102	11	3	51	
Tuttlingen, ob. Abt.	1	1	—	18	+ 1	190	15	3	—	—	15	1	2	18	
mittl. u. unt. „	5	4	1	172	+ 8		135	37	—	—	147	21	4	60	
Obere Abteilung . .	6	6	—	102	+ 4	1025	92	10	—	—	74	5	23	102	
Mittl. u. unt. Abteil.	31	25	6	923	+ 16		840	79	1	3	753	101	69	331	
IV. Realschulen															
Alpirsbach	2	2	—	33	— 1		30	3	—	—	24	6	3	—	
Altshausen	1	1	—	37	+ 4		2	35	—	—	21	15	1	—	
Backnang	4	2	2	144	+ 9		142	—	2	—	119	24	1	43	
Baiersbronn	1	1	—	22	—		22	—	—	—	15	7	—	—	
Balingen	2	2	—	79	— 1		70	9	—	—	50	29	—	29	
Bietigheim	2	1	—	76	+ 16		72	4	—	—	60	13	3	—	3
Blaubeuren	2	1	—	47	— 1		46	1	—	—	38	6	3	11	3
Bopfingen	1	1	—	31	—		25	2	4	—	22	7	2	2	
Buchau	2	1	1	47	+ 6		2	40	5	—	32	14	1	2	3
Crailsheim	5	4	1	133	+ 19		106	13	14	—	108	18	7	32	
Creglingen	1	1	—	22	+ 22		19	—	3	—	18	4	—	—	
Dornhan	1	1	—	18	+ 18		18	—	—	—	17	1	—	—	
Dornstetten	1	1	—	26	+ 2		26	—	—	—	20	6	—	—	
Dürrmenz-Mühlack.	3	2	1	75	— 24		73	2	—	—	57	15	3	16	

Sitz der Realschule	Klassen	Lehrstellen: Hauptlehrstellen	Lehrstellen: Hilfslehrstellen	Schüler	Gegen 1. Jan. 1901	Konfession der Schüler: Evangelische	Konfession der Schüler: Katholiken	Konfession der Schüler: Israeliten	Konfession der Schüler: Sonst einer Konf.	Heimat der Schüler: Einheimische	Heimat der Schüler: Im Umkreis wohnende	Heimat der Schüler: Auswärtige	Englisch lernen	Bemerkungen
Ehingen	2	2	—	45	— 4	6	39	—	—	27	16	2	5	
Ellwangen	2	2	—	43	+ 10	12	30	1	—	33	6	4	—	4
Eningen	2	2	—	42	+ 3	42	—	—	—	32	8	2	—	
Feuerbach	3	3	—	86	+ 18	83	3	—	—	77	9	37	7	
Friedrichshafen	2	1	—	49	+ 6	25	23	—	1	39	9	1	14	3
Gaildorf	1	1	—	25	—	25	—	—	—	14	11	—	—	
Giengen	2	1	—	51	+ 1	50	1	—	—	50	—	1	8	3
Heimsheim	1	1	—	10	— 7	10	—	—	—	7	—	3	1	
Herrenberg	2	1	—	36	+ 2	36	—	—	—	22	14	—	7	3
Heubach	1	1	—	13	+ 13	12	1	—	—	11	2	—	—	
Horb	1	1	—	37	+ 1	4	22	11	—	14	14	9	9	
Isny	2	2	—	21	— 1	14	7	—	—	17	3	1	5	
Knittlingen	1	1	—	21	+ 1	21	—	—	—	15	6	—	—	
Künzelsau	3	3	—	86	+ 12	77	3	6	—	55	23	8	15	
Langenau	1	1	—	16	— 6	16	—	—	—	16	—	—	—	
Laupheim	2	1	—	41	+ 2	5	27	9	—	25	13	3	14	2
Leonberg	2	1	—	39	+ 7	37	2	—	—	33	5	1	11	2
Leutkirch	2	2	—	38	— 5	29	7	2	—	31	1	6	7	
Lorch	1	1	—	25	+ 2	25	—	—	—	18	4	3	—	
Mengen	2	1	1	46	+ 6	8	38	—	—	15	29	2	—	5
Mergentheim	3	2	1	91	+ 1	28	36	27	—	51	28	12	14	
Metzingen	4	3	1	102	— 4	100	2	—	—	81	20	1	16	
Möckmühl	2	2	—	41	— 5	41	—	—	—	20	17	4	10	
Münsingen	2	2	—	54	+ 5	52	2	—	—	39	14	1	6	
Nagold	2	2	—	50	— 1	45	5	—	—	30	20	—	14	
Neckarsulm	1	1	—	15	— 5	4	10	1	—	12	3	—	2	
Neresheim	1	1	—	18	— 3	3	15	—	—	14	—	4	3	
Neuenbürg	2	2	—	34	—	33	1	—	—	18	16	—	6	
Neuffen	1	1	—	44	— 4	44	—	—	—	21	23	—	15	
Niederstetten	1	1	—	37	— 7	27	1	9	—	24	13	—	10	
Oberndorf	2	1	1	74	+ 30	22	52	—	—	61	11	2	8	5
Rottenburg	2	2	—	64	— 2	15	49	—	—	53	8	3	16	7
Saulgau	2	2	—	61	+ 12	9	52	—	—	44	17	—	19	

Sitz der Realschule	Klassen	Lehrstellen: Hauptlehrstellen	Lehrstellen: Hilfslehrstellen	Schüler	Gegen 1. Jan. 1901	Konfession der Schüler: Evangelische	Katholiken	Israeliten	Sonst einer Konf.	Heimat der Schüler: Einheimische	Im Umkreis wohnende	Auswärtige	Englisch lernen	Bemerkungen
Schorndorf	4	3	1	186	+11	136	—	—	—	100	29	7	21	
Schramberg	2	2	—	62	—	17	45	—	—	60	2	—	13	
Spaichingen	2	1	—	25	+ 4	6	19	—	—	16	9	—	4	3
Sulz	1	1	—	19	+ 4	18	1	—	—	16	3	—	—	
Tettnang	1	1	—	27	− 6	3	24	—	—	16	11	—	5	
Trossingen	1	1	—	24	—	24	—	—	—	23	1	—	6	
Untergröningen	1	1	—	13	− 6	11	2	—	—	7	6	—	—	
Urach	3	2	1	102	+ 4	101	1	—	—	99	2	1	12	
Vaihingen	2	1	1	51	− 8	50	1	—	—	30	20	1	12	
Waiblingen	2	2	—	97	+12	91	4	—	2	67	30	—	16	
Waldsee	1	1	—	20	+ 3	1	19	—	—	15	2	3	4	
Wangen	2	1	1	56	+15	13	43	—	—	43	8	5	13	3
Weikersheim	1	1	—	24	− 4	16	—	8	—	16	8	—	—	
Weil der Stadt	1	1	—	27	− 3	16	11	—	—	12	15	—	14	
Welzheim	1	1	—	24	− 4	24	—	—	—	21	3	—	9	
Wildbad	2	2	—	73	+ 7	72	1	—	—	57	12	4	17	
Winnenden	2	1	—	65	− 4	62	—	2	1	58	7	—	11	3
	117	95	13	3090	+171	2274	708	104	4	2276	696	118	544	
Bürgerschule Stuttgart (Kl. III—VIII)	21	22	—	964	+65	892	68	3	1	924	35	5	−	8

Bemerkungen zu obiger Tabelle.

1. 1 Vikarsstelle.
2. 2 Vikarsstellen.
3. Unterklasse gemeinsam mit der Lateinschule.
4. Die Realschule ist der Aufsicht des Gymnasialrektorats unterstellt.
5. In der Unterklasse erhalten künftige Lateinschüler Unterricht im Lateinischen.
6. Vorbereitungsklasse gemeinsam mit der Lateinschule.

7. Latein- und Realschule stehen unter gemeinschaftlichem Vorsteheramt.

8. 2 Vikarsstellen, von denen 1 gemeinsam mit der Elementarschule.

II. In dem Stande der Realschulen sind im Laufe des Jahres 1901 folgende Veränderungen eingetreten:

Cannstatt. An der oberen Abteilung ist eine Hilfslehrstelle, an der unteren Abteilung sind 2 Hilfslehrstellen neu errichtet worden.

Esslingen. 1 Hilfslehrstelle an der oberen Abteilung und 1 Vikarsstelle sind neu errichtet worden.

Hall. 1 Hilfslehrstelle an der oberen Abteilung ist in eine Hauptlehrstelle umgewandelt worden.

Heilbronn. Klasse II c ist in Klasse III c übergegangen, 1 Klasse I c ist neu geschaffen worden.

Stuttgart, Wilhelms-Realschule. 1 Hilfslehrstelle an der mittleren Abteilung ist in eine Hauptlehrstelle umgewandelt worden.

Ulm. Klasse V b ist aufgehoben worden. II b ist in III b übergegangen.

Aalen. 1 Hilfslehrstelle für den Zeichenunterricht ist neu geschaffen worden.

Ludwigsburg. 1 Hilfslehrstelle an Klasse I und II wurde in eine Hauptlehrstelle umgewandelt.

Ravensburg. 1 Hilfslehrstelle der oberen Abteilung ist neu errichtet.

Buchau. 1 Hilfslehrstelle an der unteren Klasse neu errichtet.

Crailsheim. Ebenso.

Creglingen. Die Realschule ist neu errichtet worden.

Dornhan. Ebenso.

Heubach. Ebenso.

Künzelsau. Die Hilfslehrstelle der mittleren Klasse wurde in eine Hauptlehrstelle verwandelt.

Neuenburg. Die Hauptlehrstelle an der unteren Klasse ist neu errichtet worden.

Oberndorf. 1 Hilfslehrstelle der unteren Klasse ist neu errichtet.

Schorndorf. 1 Hilfslehrstelle der mittleren Klasse ist neu errichtet.

Wangen. 1 Hilfslehrstelle der unteren Klasse ist neu errichtet.

III. Am 1. Januar 1902 betrug die Zahl der öffentlichen Realschulen 87, worunter 22 Realanstalten, 64 niedere Realschulen und die Bürgerschule in Stuttgart mit Ausnahme ihrer Elementarklassen.

Diese 87 Schulen zählten am 1. Januar 1902 zusammen 391 im Unterricht getrennte Klassen, worunter 53 provisorische.

Von den 391 Klassen befanden sich an den oberen Abteilungen der Realanstalten 61, worunter 7 provisorisch, an den mittleren und unteren Abteilungen derselben 192, worunter 33 provisorisch, an den niederen Realschulen zusammen 117, worunter 13 provisorisch, endlich 21 Klassen an der Bürgerschule.

IV. Die Gesamtzahl der Schüler, welche den in Ziffer I aufgeführten Schulen angehören, belief sich am 1. Januar 1902 auf 11432 Schüler, darunter 1221 Oberrealschüler.

Am 1. Januar 1901 hatte dieselbe 10754 darunter 1130 Oberrealschüler betragen, demnach ergiebt sich eine Zunahme von 678 Schülern.

Von der Gesamtzahl von 11432 Schülern kommen auf die 22 Realanstalten 7378 Schüler, auf die 64 niederen Realschulen 3090, auf die 21 Klassen III—VIII der Bürgerschule 964. Unter der Gesamtzahl befinden sich 146 Mädchen.

Nach den Kreisen des Landes und dem Religionsbekenntnis setzt sich die obige Gesamtzahl folgendermassen zusammen:

	Evangelische	Katholiken	Israeliten	Sonst einer Konfession	Zusammen
Neckarkreis . .	4840	499	163	14	5526
Schwarzwaldkreis	1948	510	23	3	2484
Jagstkreis . . .	1163	214	87	—	1464
Donaukreis . .	1156	758	43	1	1958
Zusammen	9117	1981	316	18	11432

Nach der Heimat befanden sich darunter 8631 Schüler von am Ort der Schule wohnhaften Eltern, 1910 Söhne im Umkreis wohnender Eltern (Ambulanten) und 891 Auswärtige, darunter 209 Schüler, deren Eltern ausserhalb Württembergs wohnen.

Nach der Gesamtzahl der Schüler ergiebt sich für die 22 Realanstalten folgende Reihenfolge:

		Klassen		Schüler		Oberrealschüler
Stuttgart,						
Fr.-Eug.-Realsch.	mit	28	enthaltend	940	darunter	167
Wilh.-Realschule	„	23	„	816	„	151
Cannstatt	„	19	„	588	„	90
Heilbronn . . .	„	19	„	548	„	78
Esslingen . . .	„	16	„	463	„	118
Reutlingen . . .	„	17	„	411	„	97

		Klassen		Schüler		Oberrealschüler
Göppingen . . .	mit	12	enthaltend	382	darunter	37
Ludwigsburg . .	„	12	„	335	„	32
Ulm	„	11	„	282	„	55
Tübingen . . .	„	8	„	267	„	48
Ravensburg . . .	„	8	„	257	„	65
Hall	„	10	„	252	„	88
Kirchheim . . .	„	7	„	246	„	18
Aalen	„	8	„	232	„	23
Heidenheim . . .	„	8	„	208	„	21
Tuttlingen . . .	„	6	„	190	„	18
Biberach	„	8	„	186	„	15
Rottweil	„	7	„	186	„	34
Ebingen	„	6	„	166	„	20
Freudenstadt . .	„	6	„	151	„	26
Schwenningen . .	„	6	„	147	„	11
Sindelfingen . .	„	6	„	125	„	9

22 Anstalten mit 251 Kl., enth. 7378 Sch., dar. 1221 ORsch.

Die besuchtesten niederen Realschulen bis zu 50 Schülern herab waren am 1. Januar 1902:

Backnang	mit	4	Klassen,	enthaltend	142	Schüler
Schorndorf . . .	„	4	„	„	136	„
Crailsheim	„	5	„	„	133	„
Metzingen	„	4	„	„	102	„
Urach	„	3	„	„	102	„
Waiblingen . . .	„	2	„	„	97	„
Mergentheim . . .	„	3	„	„	91	„
Feuerbach	„	3	„	„	86	„
Künzelsau	„	3	„	„	86	„
Balingen	„	2	„	„	79	„
Bietigheim	„	2	„	„	76	„
Dürrmenz-Mühlacker	„	2	„	„	75	„
Oberndorf	„	2	„	„	74	„
Wildbad	„	2	„	„	73	„
Winnenden . . .	„	2	„	„	65	„
Rottenburg . . .	„	2	„	„	64	„
Schramberg . . .	„	2	„	„	62	„
Saulgau	„	2	„	„	61	„
Wangen	„	2	„	„	56	„
Münsingen	„	2	„	„	54	„

Giengen	mit	2	Klassen,	enthaltend	51 Schüler
Vaihingen a. E. . .	„	2	„	„	51 „
Nagold	„	2	„	„	50 „

Im ganzen 23 Schulen mit 59 Klassen, enthaltend 1786 Schüler.

Die übrigen 41 Realschulen zählten in 58 Klassen 1304 Schüler.

Unter 20 Schüler hatten die Realschulen:

Sulz	mit	19	Schülern	in	1 Klasse
Dornhan . .	„	18	„	„	1 „
Neresheim . .	„	18	„	„	1 „
Langenau . .	„	16	„	„	1 „
Heubach . .	„	13	„	„	1 „
Untergröningen	„	13	„	„	1 „
Heimsheim . .	„	10	„	„	1 „

V. Was den Wechsel der Schüler vom 1. Januar 1901 bis 1. Januar 1902 betrifft, so sind

A. aus den Realschulen (einschliesslich der Klassen III—VIII der Bürgerschule) abgegangen:

a) aus den Oberklassen:

in eine Oberklasse einer Gelehrtenschule		6
„ ein Schullehrerseminar		1
„ eine andere öffentliche Schule . . .		4
„ „ Privatschul. od. in d. Privatunterricht		2
in das elterliche Haus		3
nach Erwerbung des Abiturientenzeugnisses		
zum Studium an der Technischen Hochschule	99	
zu einem sonstigen Beruf . . .	10	109
nach Erwerbung d. Reifezeugnisses f. Prima		31
nach Erwerbung des Einjährigenzeugnisses		
zu einem gewerblichen Beruf . .	80	
zu einem kaufmännischen Beruf .	199	
zum mittleren Beamtendienst . .	176	
zu einem andern Studium oder Beruf	37	492
zum Landheer		1
zu Gewerbe und Handel		18
„ einer andern Beschäftigung		2
aus dem Lande weggezogen		2
gestorben sind		5
Zusammen		671 Schüler

b) aus den Mittel- und Unterklassen:

in eine Mittel- oder Unterklasse einer Gelehrtenschule	37
in eine Elementarschule	13
„ „ Volksschule	180
„ ein Schullehrerseminar oder eine Präparandenanstalt	13
„ eine andere öffentliche Schule	20
„ den Privatunterricht	44
ins elterliche Haus	60
in eine militärische Bildungsanstalt	2
zu Gewerbe und Handel	825
zur Landwirtschaft	22
zu einer anderen Beschäftigung	31
aus dem Lande weggezogen	55
gestorben	17
Zusammen	1319 Schüler

B. Aus den mittleren Klassen in die oberen sind übergetreten 692, darunter 593 an derselben Anstalt.

Aus einer Oberklasse in eine Oberklasse einer anderen Anstalt sind 57, aus einer Mittel- oder Unterklasse in eine Mittel- oder Unterklasse einer anderen Realschule 276 übergetreten, aus einer Oberklasse einer Realanstalt in eine Unterklasse 1.

C. Eingetreten sind im Laufe desselben Kalenderjahrs:

a) in die Oberklassen:

aus einer Oberklasse einer Gelehrtenschule	14
„ „ Mittelklasse „ „	5
„ „ Volksschule	1
„ „ anderen öffentlichen Schule	4
„ „ Privatschule oder dem Privatunterricht	18
„ dem elterlichen Haus	8
von ausserhalb des Landes	11
Zusammen	61 Schüler

b) in die Mittel- und Unterklassen:

aus Mittel- und Unterklassen einer Gelehrtenschule	155
aus Elementarschulen	908
„ Volksschulen	1013
aus Vorbereitungsklassen der Volksschulen	377

aus einer anderen öffentlichen Schule . .	24
„ dem Privatunterricht	38
„ „ elterlichen Haus	7
von ausserhalb des Landes	85
Zusammen	2607 Schüler.

Die Gesamtzahl der im Jahre 1901 ausgetretenen Schüler ist daher 1990, der eingetretenen 2668.

Daraus ergiebt sich wieder ein Zuwachs von 678 Schülern.

VI. Am Turnunterricht haben teilgenommen am 1. Jan. 1902:

an den Oberklassen der 22 Realanstalten . . .	1074
„ „ Mittel- und Unterklassen	4581
„ „ Realschulen	2619
Zusammen	8274 Schüler

Nur im Sommer haben Turnunterricht erhalten nach dem Stand vom 1. Juli 1901:

an Mittel- und Unterklassen der Realanstalten .	25 Schüler
„ Realschulen	370 „

VII. Zeugnisse bestandener Reifeprüfung sind im Kalenderjahr 1901 ausgestellt worden 110; Zeugnisse wissenschaftlicher Befähigung für den einjährig-freiwilligen Dienst 622.

VIII. Am 1. Januar 1902 bestanden an den Realschulen im ganzen 394 Hauptlehrstellen, worunter 61 provisorische. Von diesen gehören

a) der Professoratsstufe an 82, sämtlich an den oberen Abteilungen der 22 Realanstalten;

b) der Oberreallehrerstufe 219, nämlich 135 an den mittleren und unteren Abteilungen der Realanstalten, 77 an den niederen Realschulen und 7 an den Klassen VII und VIII der Bürgerschule (vgl. Statut der Bürgerschule § 9, dritter Absatz);

c) der Reallehrerstufe 93, wovon 62 auf die Realanstalten und 31 auf die niederen Realschulen fallen.

IX. Von definitiven Lehrstellen waren am 1. Januar 1901

	Rektorate	Professorate	Oberreallehrerstellen	Reallehrerstellen
erledigt	0	0	6	0
Neu errichtet wurden	0	1	3	3
In Erledigung kamen	0	0	14	3
Besetzt wurden im Jahr 1901 . .	0	1	14	9
Erledigt waren am 1. Januar 1902 .	0	0	6	0

Hiezu ist zu bemerken, dass von den erledigten Oberreallehrerstellen 3, welche mit Unterricht an unteren Klassen verbunden waren, in Reallehrerstellen umgewandelt wurden. Im ganzen wurden im Kalenderjahr 1901 24 Hauptlehrstellen besetzt, von diesen 12 durch Versetzung oder Beförderung, während 12 Lehrer erstmals auf Lebenszeit angestellt wurden. Von diesen haben 5 die Professoratsprüfung, 2 die Reallehrerprüfung, 5 die Kollaboraturprüfung erstanden. Abgegangen sind im Jahr 1901 9 Lehrer, 7 durch Tod, 1 durch Pensionierung, 1 durch Austritt aus dem Staatsdienst.

X. Am 1. Januar 1902 waren auf Lebenszeit angestellt:

an den Oberklassen der 22 Realanstalten . . .	71	Lehrer
an den Mittel- und Unterklassen dieser Anstalten .	164	"
an niederen Realschulen	87	"
Zusammen	322	Lehrer

Hiezu kommen noch 62 Lehrer, welche an den Gelehrtenschulen ihre Anstellung gefunden haben, und zwar 40 Lehrer an den oberen und 22 an den mittleren Klassen und Lateinschulen, sowie 7 realistische Lehrer an den Klassen VII und VIII der Bürgerschule, so dass die Gesamtzahl der am 1. Januar 1902 definitiv angestellten (realistischen) Lehrer 391 beträgt.

Aus der Gesamtzahl der hier aufgeführten Lehrer haben 137 die Professoratsprüfung und 173 die Reallehrerprüfung erstanden.

Das Lebensalter, in welchem dieselben die betreffende Prüfung erstanden haben, beträgt

für die Lehrer der I. Stufe durchschnittlich 27,62 Jahre
" " " " II. " " 25,96 "

während das Lebensalter, in welchem sie zu erstmaliger Anstellung auf Lebenszeit gelangt sind, gleichviel auf welcher Stufe des Lehrdienstes

für die Lehrer der I. Stufe . . . . . 30,07 Jahre
" " " " II. " . . . . . 28,66 "

beträgt.

Für die auf der Oberstufe angestellten Lehrer, welche die Professoratsprüfung gemacht haben, ist das mittlere Anstellungsalter auf dieser Stufe 33,47 Jahre.

XI. Unständige Lehrer waren im Lauf des Jahres 1901 verwendet:

als Hilfslehrer im ganzen 83, worunter 3 an humanist. Anstalten
als Vikare und Repetenten 19, " 3 " " "

als Amtsverweser auf erledigten Stellen oder als Stellvertreter für erkrankte und beurlaubte Lehrer 36 Kandidaten, worunter 3 an humanistischen Anstalten, und zwar betrug die Zeit ihrer Dienstleistung durchschnittlich 145 Tage.

XII. Im Jahre 1901 haben die I. höhere Dienstprüfung für das realistische Lehramt bestanden 16 Kandidaten

a) die Prüfung sprachlich-historischer Richtung . . . 8
b) „ „ mathemat.-naturwissenschaftl. Richtung
I. Abteilung 4
II. Abteilung . . . . 4.

Die II. höhere Dienstprüfung bestanden 14 Kandidaten

a) die Prüfung sprachlich-historischer Richtung . . . 7
b) „ „ mathemat.-naturwissenschaftl. Richtung
I. Abteilung 4
II. Abteilung 3

Es bestanden ferner die
Professoratsprüfung sprachlich-geschichtlicher Richtung 1
Reallehrerprüfung 1
Prüfung für Reallehrersstellen . . . . 22.

Die Zahl der vollständig geprüften Kandidaten des realistischen Lehramts, welche am 1. Januar 1902 noch nicht auf Lebenszeit angestellt waren, und welche für den Dienst an Realschulen in Betracht kommen können, beträgt 46, und zwar Kandidaten mit:

A. Realistischer Professoratsprüfung
1. sprachlich-geschichtlicher Richtung 8
2. mathematisch-naturwissenschaftlicher Richtung . . 9.

B. II. Dienstprüfung für das höhere Lehramt
1. sprachlich-geschichtlicher Richtung 7
2. mathematisch-naturwissenschaftlicher Richtung . . 8.

Diese Kandidaten haben die Prüfung in den Jahren 1885—1901 bestanden. Von denselben waren an Gelehrtenschulen 4, an Realschulen 21 verwendet. In anderweitiger Stellung waren 6, davon 3 an Universitäten und technischen Hochschulen, 2 an der Baugewerkeschule, 1 an der höheren Handelsschule.

C. Mit Reallehrerprüfung 14, von denen 1 an Gelehrtenschulen, 10 an Realschulen verwendet, 2 in weiterem Studium, 1 in anderweitiger Stellung waren.

Ausser diesen 46 vollständig geprüften Kandidaten haben noch 15 die I. höhere Dienstprüfung für das realistische Lehramt be-

standen, und zwar 8 in sprachlich-geschichtlicher Richtung, 7 in mathematisch-naturwissenschaftlicher (3 in der I. Abteilung und 4 in der II. Abteilung), so dass sich die Gesamtzahl der noch nicht zur definitiven Anstellung gelangten Kandidaten auf 61 beläuft.

Kandidaten für Kollaboraturstellen bezw. Reallehrstellen, welche für die Anstellung an realistischen Schulen in Betracht kommen, waren es am 1. Januar 1902 61.

XIII. Die Berechtigungen der Anstalten.

A. Die Berechtigung zur Ausstellung von Zeugnissen über die wissenschaftliche Befähigung für den einjährig-freiwilligen Militärdienst ist

den 8 zehnklassigen Realanstalten in Cannstatt, Esslingen, Hall, Heilbronn, Reutlingen, Stuttgart (Friedrich-Eugens-Realschule und Wilhelms-Realschule), Ulm nach § 90, 2a der Deutschen Wehrordnung vom 22. November 1888,

den 8 Realanstalten mit 2 Oberklassen in Aalen, Biberach, Göppingen, Heidenheim, Ludwigsburg, Ravensburg, Rottweil und Tübingen nach § 90, 2b der Wehrordnung,

endlich den 6 Realanstalten mit einer Oberklasse in Ebingen, Freudenstadt, Kirchheim, Schwenningen, Sindelfingen und Tuttlingen nach § 90, 2c der Wehrordnung

verliehen.

Diese Zeugnisse berechtigen zugleich

1. zum Eintritt in die Landwirtschaftliche Akademie zu Hohenheim in der Eigenschaft eines ordentlichen Studierenden (Organische Bestimmungen vom 8. November 1883 § 15, Reg.Bl. S. 316);

2. zur Zulassung zu der niederen Eisenbahndienstprüfung in der Eigenschaft eines Kandidaten des mittleren Eisenbahndienstes (K. Verordnung vom 13. Januar 1884 § 5, Reg.Bl. S. 7);

3. zur Zulassung zu der niederen Post- und Telegraphendienstprüfung in der Eigenschaft eines Kandidaten des mittleren Post- und Telegraphendienstes (K. Verordnung vom 31. Januar 1884 § 5, Reg.Bl. S. 19);

4. zur Zulassung zu der niederen Finanzdienstprüfung (K. Verordnung vom 16. Juli 1892 § 24, Reg.Bl. S. 313);

5. zur Zulassung zu der niederen Justizdienstprüfung (K. Verordnung vom 31. Juli 1899, Reg.Bl. S. 557);

6. zur Zulassung zu der niederen Verwaltungsdienstprüfung (K. Verordnung vom 1. Dezember 1900, Reg.Bl. S. 905);

7. zur Zulassung zu der Prüfung der Apothekergehilfen und der Apotheker, jedoch nur, wenn der Kandidat bei einem Gymnasium, evangelisch-theologischen Seminar, Realgymnasium, Lyceum oder Reallyceum sich noch einer Prüfung im Latein unterzogen hat und auf Grund derselben nachweist, dass er auch in diesem Gegenstand die Kenntnisse besitzt, welche behufs Erlangung der wissenschaftlichen Befähigung für den einjährig-freiwilligen Militärdienst erfordert werden (Bekanntmachung des Reichskanzleramts vom 5. März 1875 § 4, Reg.Bl. S. 169 ff., desgleichen vom 13. November 1875 § 3, Reg.Bl. S. 578).

B. 1. Die Reifezeugnisse der oben genannten zehnklassigen Realanstalten sind gültig als Nachweis des erforderlichen wissenschaftlichen Bildungsgrades für den Offiziersberuf. Primanerzeugnisse berechtigen zur Ablegung der Fähnrichsprüfung. Oberrealschüler haben in der Fähnrichsprüfung die fehlende Kenntnis des Lateinischen durch Mehrleistungen in den vorgeschriebenen Prüfungsfächern auszugleichen. (K. Württembergisches Militärverordnungsblatt vom 25. März 1902 Nr. 9.)

2. Ein Zeugnis über den regelmässigen Besuch der Klasse VIII (Obersekunda) und die erlangte Reife zur Aufnahme in Klasse IX (Unterprima) einer vollständigen Oberrealschule (zehnklassigen Realanstalt) berechtigt zur Zulassung zur Feldmesserprüfung (K. Verordnung vom 21. Oktober 1895, Reg.Bl. S. 303).

Ferner sind von dem K. Ministerium des Innern vorbehältlich der Prüfung im einzelnen Fall bis auf weiteres solche Kandidaten zur Feldmesserprüfung zugelassen, welche auf Grund des erfolgreichen Besuchs der VIII., bezw. der obersten Klasse einer Realanstalt mit 2 Oberklassen und der erfolgreichen Erstehung der am Ende des Sommerhalbjahrs vorgeschriebenen Klassenprüfung durch Beschluss des Lehrerkonvents das Zeugnis der Reife für die Klasse IX einer zehnklassigen Realanstalt erlangt haben.

C. Das Reifezeugnis der zehnklassigen Realanstalten gewährt folgende Berechtigungen:

1. Immatrikulation bei der naturwissenschaftlichen Fakultät und mit Ergänzung durch ein Zeugnis über die erfolgreiche Erstehung der Reifeprüfung eines Gymnasiums oder eines Realgymnasiums im Fach der lateinischen Sprache auch zur Immatrikulation bei der philosophischen Fakultät der Universität Tübingen (Ministerialverfügung vom 14. Februar 1876 Ziffer 11, Reg.Bl. S. 64, und vom 14. Januar 1899, Reg.Bl. S. 26).

2. Zulassung zum Eintritt in eine der Abteilungen der K. Technischen Hochschule in Stuttgart in der Eigenschaft eines ordentlichen Studierenden (Beil. zur Min.Verf. vom 17. Juni 1885 § 10, Reg.Bl. S. 284).

3. Zulassung zu der Dienstprüfung für das realistische Lehramt für Kandidaten der sprachlich-geschichtlichen Richtung, jedoch nur mit Ergänzung durch ein Zeugnis über die erfolgreiche Erstehung der Reifeprüfung eines Gymnasiums oder Realgymnasiums im Fache der lateinischen Sprache (Ministerialverfügung vom 12. September 1898, Reg.Bl. S. 180 ff.).

4. Zulassung zu den Staatsdienstprüfungen im Hochbaufach, einschliesslich der mathematisch-naturwissenschaftlichen Vorprüfung (K. Verordnung vom 13. April 1892 § 3 Ziffer 1, Reg.Bl. S. 150).

5. Zulassung zu den Staatsdienstprüfungen im Bau-Ingenieurfach, einschliesslich der mathematisch-naturwissenschaftlichen Vorprüfung, ebendaselbst.

6. Zulassung zu den Staatsdienstprüfungen im Maschinen-Ingenieurfach, einschliesslich der mathematisch-naturwissenschaftlichen Vorprüfung, ebendaselbst.

7. Zulassung zu den Dienstprüfungen im Berg-, Hütten- und Salinenwesen (K. Verordnung vom 30. Dezember 1852 § 5, Reg.Bl. von 1853 S. 4).

Statistische Nachrichten über den Stand des Elementarschulwesens in Württemberg auf 1. Januar 1902.

An 17 Orten (Cannstatt, Esslingen, Feuerbach, Gmünd, Göppingen, Heidenheim, Heilbronn, Kirchheim, Ludwigsburg, Metzingen, Nürtingen, Öhringen, Reutlingen, Stuttgart, Tübingen, Ulm, Urach) bestehen sogenannte Elementarschulen, welche Knaben in zwei Jahrgängen zum Eintritt in die Gelehrten- und Realschulen vorbereiten. Ausserdem besteht in Stuttgart eine eigens zur Vorbereitung auf die Bürgerschule bestimmte Elementarschule.

Der Stand der einzelnen Elementarschulen am 1. Januar 1902 ergiebt sich aus der nachstehenden Tabelle:

Sitz der Elementarschule	Klassen	Lehrstellen: Hauptlehrstellen	Lehrstellen: Hilfslehrstellen	Schüler	Gegen 1. Jan. 1901	Konfession der Schüler: Evangelische	Konfession der Schüler: Katholiken	Konfession der Schüler: Israeliten	Konfession der Schüler: Sonst einer Konf.	Heimat der Schüler: Einheimische	Heimat der Schüler: im Umkreis wohnend	Heimat der Schüler: Auswärtige
Cannstatt	5	4	1	184	+ 3	160	16	8	—	163	19	2
Esslingen	5	4	1	205	+ 22	185	17	2	1	164	38	2
Feuerbach	1	1	—	37	+ 12	36	1	—	—	34	3	—
Gmünd	1	1	—	49	— 1	10	38	1	—	48	1	1
Göppingen	4	2	2	171	+ 16	144	19	8	—	145	25	1
Heidenheim	2	1	1	99	+ 35	93	6	—	—	94	5	—
Heilbronn	5	5	—	175	—	149	16	10	—	160	13	2
Kirchheim	1	1	—	64	— 5	62	1	1	—	60	4	—
Ludwigsburg	4	4	—	154	+ 13	133	13	8	—	130	23	1
Metzingen	1	1	—	36	+ 4	33	3	—	—	34	2	—
Nürtingen	1	1	—	26	— 6	25	1	—	—	22	4	—
Öhringen	1	1	—	38	+ 3	30	1	7	—	34	4	—
Reutlingen	2	2	—	130	— 3	124	5	1	—	128	—	2
Stuttgart: städt. Elementarschule	23	18	5	965	+ 74	761	153	44	7	945	15	5
Elementarklassen der Bürgerschule	10	4	6	467	+ 36	429	38	—	—	462	4	1
Tübingen	2	2	—	81	+ 9	64	16	1	—	76	5	—
Ulm	5	5	—	196	+ 6	132	50	13	1	181	7	8
Urach	1	1	—	60	— 2	59	1	—	—	57	3	—
	74	58	16	3137	+ 216	2629	395	104	9	2937	175	25

Im Kalenderjahr 1901 wurden an der städtischen Elementarschule in Stuttgart und an den Elementarklassen der Bürgerschule in Stuttgart je eine weitere Klasse und Hauptlehrstelle, an der Elementarschule in Heidenheim eine weitere (provisorische) Klasse und eine Hilfslehrstelle errichtet.

Von der Gesamtzahl der 74 Klassen waren 16 provisorisch errichtet.

Die Schülerzahl der Elementarschulen hatte sich am 1. Januar 1901 belaufen auf 2921.

Von diesen sind während des Kalenderjahres 1901 ausgetreten 1655, und zwar:

in eine Gelehrtenschule		548
davon		
in ein Gymnasium oder Lyceum	316	
„ „ Realgymnasium oder Reallyceum	192	
„ eine Lateinschule oder Reallateinschule	40	
in eine Realschule		908
„ „ Volksschule		88
„ den Privatunterricht oder eine Privatanstalt		22
„ das elterliche Haus zurück		58
aus dem Lande weggezogen		26
gestorben		5

Eingetreten sind 1871, und zwar:

aus einer Gelehrtenschule	1
„ „ Realschule	13
„ „ Volksschule	299
„ besonderem, in der Volksschule eingerichtetem Vorbereitungsunterricht	21
„ dem Privatunterricht oder einer Privatanstalt	10
„ „ elterlichen Haus	1502
von ausserhalb des Landes hergezogen	25

Es sind somit 216 Schüler mehr eingetreten als ausgetreten, wodurch sich auf 1. Januar 1902 die Gesamtzahl 3137 ergiebt.

Nach den vier Kreisen des Landes verteilen sich die 3137 Schüler folgendermassen:

Neckarkreis	2187
Schwarzwaldkreis	333
Jagstkreis	186
Donaukreis	431

Übersicht

über die im Königreich Württemberg bestehenden, der K. Kultmin.-Abteilung für Gelehrten- und Realschulen untergeordneten höheren Lehranstalten nebst Angabe der dabei angestellten Beamten, Lehrer etc. nach dem Stande vom 1. Mai 1902.

Unter Benützung der neuesten amtlichen Quellen.

A. Die evangelisch-theologischen Seminarien.

a) Das höhere evangelisch-theologische Seminar in

Tübingen.

Inspektorat: Dr. v. Sigwart, Staatsrat, Professor, erster Inspektor, Kr.O.3(E). Fr.O.2b. J.M.2. Dr. v. Buder, Prof., Ephorus, zweiter Inspektor, Kr.O.2c. Kr.O.M. K.O.M.1. J.M.2. (K.71). Dr. Grill, Professor, dritter Inspektor, J.M.2.

Ephorus: Dr. v. Buder, Professor. 10 Repetenten. Ökonomieverwalter: Hochstetter, Kanzleirat, zugleich am Wilhelmsstift. Arzt: Dr. Landerer, Sanitätsrat, Oberamtswundarzt. Musiklehrer: Dr. Kauffmann, ausserordentlicher Professor, Universitätsmusikdirektor. 1 Assistent des Seminararztes.

b) Die vier niederen evangelisch-theologischen Seminarien in

1. Blaubeuren.

Ephorus: Vayhinger, Fr.O.3a. J.M.2. Professoren: Fischer, Dr. Heege. 2 Repetenten. Ökonomieverwalter: Kielmeyer, Kameralverwalter. Arzt: Dr. Baur, Oberamtsarzt. Zeichenlehrer: Junginger. Musiklehrer: Weitbrecht. Turnlehrer: prov. Burza.

2. Maulbronn.

Ephorus: Paulus. Professoren: Dr. Nestle (K.71), Dr. Meltzer. 2 Repetenten. Ökonomieverwalter: Volz, Kameralverwalter. Arzt: Dr. Georgii, Oberamtsarzt. Musik- und Turnlehrer: Haasis.

3. Schönthal.

Ephorus: Dr. Lang (K.71). Professoren: Dr. Meyer, Traub. 2 Repetenten. Ökonomieverwalter: Ergenzinger, Kameralverwalter. Arzt: Dr. Junginger. Musiklehrer: Kirschmer.

4. Urach.

Ephorus: Dr. Jetter, Fr.O.3a. Professoren: Dr. Eitle, Hirzel. 2 Repetenten. Ökonomieverwalter: Sippel, Oberamtspfleger. Arzt: Dr. Pfäfflin, Oberamtsarzt. Musik- und Turnlehrer: Bopp.

B. Die Gymnasien, Lyceen und Lateinschulen.

a) Gymnasien in

1. Cannstatt.

(10 Klassen, 4 obere, 6 untere.)

Rektor: Dr. Klett, zugleich Vorstand der Elementarschule.

a) Lehrer an der oberen Abteilung: Dr. Klett, Rektor (s. o.); Koch, Dr. Dürr, Dr. Nast (K.71), Dr. Ruoss, Dr. Wörner, (.....), Professoren.

b) Lehrer an der unteren Abteilung: Lörcher, Fischhaber, Gut, Professoren; Schlenker, Oberpräzeptor; Geiger, Dinkel, Präzeptoren. Zeichenlehrer: Braumiller (s. u.). Turnlehrer: Stäbler. 1 Vikar.

2. Ehingen.

(12 Klassen, 6 obere, 6 untere; Kl. I u. II kombiniert.)

Rektor: Dr. Hehle, Fr.O.3a. J.M.2.

a) Lehrer an der oberen Abteilung: Dr. Hehle, Rektor (s. o.); Rief, zugl. Konviktsvorstand, Rieber, Bühler, Dr. Sporer, Metzieder, Dr. Ehrenfried, Dr. Trunk, Professoren; 2 Hilfslehrer.

b) Lehrer an der unteren Abteilung: Steinhauser, Bolsinger, Professoren; Schumm, Oberpräzeptor; Dr. Schutzbach, Präzeptor. 1 Hilfslehrer (hum.). Hauptlehrer für realistische Fächer: Baur, Professor. Zeichenlehrer: Stetter, Architekt. Gesanglehrer: Zoller, Musikdirektor. Schreiblehrer: Bolsinger (s. o.). Turnlehrer: Kleiner, Schullehrer.

3. Ellwangen.

(10 Klassen, 4 obere, 6 untere.)

Rektor: Dreher, zugleich Vorstand der Realschule.

a) Lehrer an der oberen Abteilung: Dreher, Rektor (s. o.); Schneider, Stützle, Miller, Dr. Ritter, Dr. Hiemer, Professoren.

b) Lehrer an der unteren Abteilung: Dr. Malzacher, Gfrörer, Professoren; Heine, Fischer, Oberpräzeptoren; Kieninger, Nastold, Präzeptoren. Hauptlehrer für realistische Fächer: Dr. Kurtz, Professor (K.71. Pr.E.K.2). Turnlehrer: Dr. Ritter, Professor (s. o.); Kieninger, Präzeptor (s. o.). Zeichenlehrer: Huberich. Gesanglehrer: Gfrörer, Professor (s. o.). 1 Vikar.

4. Esslingen.

(10 Klassen, 4 obere, 6 untere.)

Rektor: Mayer, zugleich Vorstand der Elementarschule, J.M.2.

a) Lehrer an der oberen Abteilung: Mayer, Rektor (s. o.); Motz, Dr. Wagner, Schmidt, Dr. Ganzenmüller, Professoren. 1 Hilfslehrer.

b) Lehrer an der unt. Abteilung: Zimmer, J.M.2 (K.71. Pr.E.Kr.2.), Hochstetter, Professoren; Walter, Osiander, Oberpräzeptoren; Dipper, Krehl, Präzeptoren. Hauptlehrer für neuere Sprachen: Grunsky, Professor. Zeichenlehrer: Schwenzer, Professor. Fachlehrer für Mathematik: Schnizer, Reallehrer, zugleich Turnlehrer. 1 Vikar.

5. Hall.

(10 Klassen, 4 obere, 6 untere.)

Rektor: Dr. John, Fr.O.3a. (K.71).

a) Lehrer an der oberen Abteilung: Dr. John, Rektor (s. o.); Dr. Ludwig, Dr. Kolb, Dr. Fehleisen, Wetzel, Dr. Mäule, Professoren.

b) Lehrer an der unteren Abteilung: Reiniger, Dr. Nestle, Professoren; Bruckmann, Koch (K.71), Oberpräzeptoren; Weitbrecht, Rau, Präzeptoren. 1 realist. Hilfslehrer. Zeichenlehrer: Reik, Professor. Turnlehrer: Reiss. Gesanglehrer: Weitbrecht, Präzeptor (s. o.). 1 Vikar.

6. Heilbronn (mit Reallyceum).

(18 Klassen, 6 obere, darunter 2 realist., 12 untere, darunter 2 realist.)

Rektor: Dr. Dürr, zugleich Vorstand der Elementarschule, Fr.O.3a.

a) Lehrer an der oberen Abteilung: Dr. Dürr, Rektor (s. o.); Rösch, Fr.O.3a. J.M.2; Lechler, zugleich Vorstand des Pensionats und Inspektor der Turnanstalt; Hartmann (K.71), Dangel, Cramer, Gutermann, Wunder, Dr. Kommerell, Professoren.

b) Lehrer an der unteren Abteilung: Feucht, Bokel, Büchler, Kern, Münzenmaier, Professoren; Essich, Speer (K.71), Föll, Babel, Oberpräzeptoren; Zluhan, Hofmann, Roller, Mühlhäuser, Präzeptoren. Zeichenlehrer: Stahl, Oberreallehrer; Sitzler, Lampe (prov.). Gesanglehrer: Schöll, Wagner, Oberlehrer (s. u.). Turnlehrer: Hohenacker. 1 Vikar.

Mit dem Gymnasium verbundenes Pensionat: Vorstand: Lechler, Professor (s. o.). 2 Repetenten.

7. Ludwigsburg.

(11 Klassen, 4 obere, 7 untere.)

Rektor: Erbe, zugleich Vorstand der Elementarschule, Fr.O.3a.

a) Lehrer an der oberen Abteilung: Erbe, Rektor (s. o.); Krockenberger, Entress, Raunecker, Kley, Widmann, Professoren.

b) Lehrer an der unteren Abteilung: Fischer, Renner, Professoren; Belschner, Hüzel, Oberpräzeptoren; Hähnle, Oberreallehrer; Kussmaul, Schübelin, Präzeptoren. 1 Hilfslehrer. Zeichenlehrer: Gnant, Professor (s. u.). Turnlehrer: Löbich, Oberlehrer. 1 Vikar.

8. Ravensburg.

(10 Klassen, 4 obere, 6 untere.)

Rektor: Ehemann, zugleich Frühprediger, Fr.O.3a. J.M.2.

a) Lehrer an der oberen Abteilung: Ehemann, Rektor (s. o.); Schweizer Fr.O.3a, Dr. Ilg, Dr. Schermann, Dr. Landwehr, Bökeler, Professoren.

b) Lehrer an der unteren Abteilung: Böhringer, Humm, Professoren; Dr. Niklaus, Präzeptoratskaplan, Straub, Müller, Oberpräzeptoren; Maier, Maag, Präzeptoren. Zeichenlehrer: Bosch, Oberreallehrer. Turnlehrer: Böhringer, Professor (s. o.); Maier, Präzeptor (s. o.); Stöcklein, Unterlehrer.

9. Reutlingen.

(10 Klassen, 4 obere, 6 untere.)

Rektor: Dr. Friderich, zugleich Vorstand der Elementarschule, Fr.O.3a. J.M.2.

a) Lehrer an der oberen Abteilung: Dr. Friderich, Rektor (s. o.); Votteler, Bilfinger, Dr. Sauerbeck, Rupp, Strölin, Professoren.

b) Lehrer an der unteren Abteilung: Hartmann, Fuchs, Professoren; Leuze, Schlüren, Oberpräzeptoren; Aickelin,

Bröckel, Präzeptoren. Zeichenlehrer: Schmidt, Professor. Turnlehrer: Held. Gesanglehrer: Schönhardt. 1 Vikar.

10. Rottweil.

(13 Klassen, 7 obere, 6 untere, Kl. I und II kombiniert.)

Rektor: Dr. Eble, Fr.O.3a. J.M.2.

a) Lehrer an der oberen Abteilung: Dr. Eble, Rektor (s. o.); Dr. th. Baltzer, Fr.O.3a, Günthner, Geiselhart, zugleich Konviktsvorstand, Blersch, Schmid, Dr. Kottmann, Zoller, Professoren. 3 Hilfslehrer.

b) Lehrer an der unteren Abteilung: Eggler, Professor; Fischer, Dr. Mock, Geiger, Oberpräzeptoren. 1 Hilfslehrer. Realistischer Hauptlehrer für mittlere und obere Klassen: Fischer, Professor. Zeichenlehrer: Dursch. Gesanglehrer: Keller, Oberreallehrer. Turnlehrer: Fischer, Oberpräzeptor (s. o.); Schäfle, Oberreallehrer (s. u.).

11. Stuttgart.

Eberhard-Ludwigs-Gymnasium.

(21 Klassen, 6 obere, 15 untere.)

Rektor: Dr. Straub, Oberstudienrat, Fr.O.3a.

a) Lehrer an der oberen Abteilung: Dr. Straub, Oberstudienrat (s. o.); Dr. Bilfinger, Fr.O.3a, Sauer, Fr.O.3a; Dr. Haas, Dr. Herzog, Dr. Weihenmajer, Dr. Drück, Süskind, Straub, Fr.O.3a (K.71), Cranz, Dr. Elben, Dr. Sakmann, Professoren. Für Turnen: Kessler, Professor, zugleich Vorstand der Turnlehrerbildungs- und Musterturnanstalt; Gussmann. Fachlehrer für katholischen Religionsunterricht: Kohler, Kaplan. Für italienische Sprache: Cattaneo, ital. Vizekonsul, zugleich Hilfslehrer an der Technischen Hochschule. 1 Vikar.

b) Lehrer an der unteren Abteilung: Märklin, Wintterlin, Bräuhäuser, Schaumann, Dr. Zarges, Kapff, Dr. Pfeiffer, Professoren; Dölker, Dürr, Oberpräzeptoren; Eberhard, Fick, Aichele, Narr, Wolf, Braun, Präzeptoren. Für französ. Sprache: Dr. Rayhrer, Professor. Für Arithmetik und Zeichnen: Ostermayer, Professor. Für evang. Religionsunterricht: John, Gros, Stadtpfarrer. Für kathol. Religionsunterricht: Brenner, Kaplan. Gesang- und Schreiblehrer: Katz, Oberlehrer. Turnlehrer: Gussmann, zugleich Turnlehrer an der Techn. Hochschule (s. o.). Kassier des Gymnasiums: v. Fischer, Sekretär (V.K.). 1 Vikar.

12. Stuttgart.

Karls-Gymnasium.

(20 Klassen, 8 obere, worunter 2 provisorisch, 12 untere.)

Rektor: Dr. Egelhaaf, Oberstudienrat, zugleich Hilfslehrer an der Technischen Hochschule, Fr.O.3a.

a) Lehrer an der oberen Abteilung: Dr. Egelhaaf, Oberstudienrat (s. o.); Dr. Weidlich, Fr.O.3a, Lökle, Fr.O.3a, Dr. Sixt, Dr. Heintzeler, Dr. Planck, Dr. Hieber, Dr. Mayser, Dr. Grotz, Dr. Müller, Leins, Dr. Kies, Dr. Sigel, J.M.2, Professoren. 2 Hilfslehrer an provisorischen Klassen. Für Turnen: Kehle. Für katholischen Religionsunterricht: Aigeltinger, Kaplan. Hilfslehrer für italienische Sprache: Cattaneo, italienischer Vizekonsul. Für Zeichnen: Ebenhusen. 1 Vikar.

b) Lehrer an der unteren Abteilung: Albrecht, Feucht, J.M.2, Schöttle, Mohl, Dr. Richter, Professoren; Kirschmer, Weismann, Dr. Thierer, Oberpräzeptoren; Schairer, Maag, Belz, Schaich, Präzeptoren. Für Mathematik und Naturwissenschaften: Kern, Professor. Für moderne Sprachen: Dr. Lang, Oberpräzeptor. Für Gesang und Schönschreiben: Schuler, Präzeptor. Für evang. Religionsunterricht: Sandberger, Gros, Traub, Stadtpfarrer. Für katholischen Religionsunterricht: Laun, Kaplan. Zeichnen: Ebenhusen, Schaich, Präzeptor (s. o.); Schuler, Präzeptor (s. o.). Turnen: Kehle, Turnlehrer (s. o.). Kassier des Karlsgymnasiums: Barchet, städt. Rechnungsrat. 1 Vikar.

13. Tübingen.

(10 Klassen, 4 obere, 6 untere.)

Rektor: Dr. Knapp, Theodor, zugleich Vorstand der Elementarschule.

a) Lehrer an der oberen Abteilung: Dr. Knapp, Rektor (s. o.); Dr. Braitmaier, Paulus, Dr. Knapp (Paul), Nägele, J.M.2, Österlen, K.O.M.1, (. . . . .), Professoren.

b) Lehrer an der unt. Abteilung: Wörz, Stahlecker, Professoren; Dr. Müller, Dr. Günzler, Oberpräzeptoren; Waldmüller, Salzner, Präzeptoren. Zeichenlehrer: Weidle. Turnlehrer: Österlen, Professor (s. o.), Sturm, Universitätsturnlehrer (s. o.), Thomas (s. u.). Gesanglehrer: Friess, Elementarlehrer (s. u.). 1 Vikar.

14. Ulm.

(10 Klassen, 4 obere, 6 untere.)

Rektor: Dr. Hirzel, zugleich Vorstand der Elementarschule, Fr.O.3a.

a) Lehrer an der oberen Abteilung: Dr. Hirzel, Rektor (s. o.); Dr. Knapp, Mahler, Holzer, Dr. Ernst Müller, Dr. Baumeister, Dr. Ziegler, Professoren.

b) Lehrer an der unteren Abteilung: Kallhardt, Böhm (K.71), Professoren; Dr. Kapff, Walter, (. . . . .), Oberpräzeptoren; Mollenkopf, Pfeiffer, Präzeptoren. Zeichenlehrer: Dieterlen, Kimmich, Professoren. Gesanglehrer: Graf, Musikdirektor, g.M.f.K.u.W.a.B.d.Fr.O. Inspektor der Turnanstalt: Dr. Knapp, Professor (s. o.). Turnlehrer: Hörsch, Fischer. 1 Vikar.

b) Lyceen.

Öhringen.

(4 Klassen, 1 obere, 3 untere.)

Rektor: Dr. Barth, zugleich Vorstand der Elementarschule, J.M.2.

a) Lehrer an der oberen Abteilung: Dr. Barth, Rektor (s. o.);

b) Lehrer an der unteren Abteilung: Goppelt, Professor; Bader, Dr. Weller, Oberpräzeptoren; Renkenberger, Oberreallehrer; Schöck, Präzeptor. Zeichenlehrer: Wandel, Oberlehrer. Turnlehrer: Renkenberger, Oberreallehrer (s. o.), Schöck, Präzeptor (s. o.).

c) Lateinschulen.

Aalen. Vorstand: Knodel, Oberpräzeptor. Oberpräzeptor: Veitinger. Präzeptor: Schairer. Turnlehrer: Röhm.

Altensteig. Oberpräzeptor: Dr. Wagner, zugleich Vorstand. Präzeptor: Treuber, zugleich Turnlehrer. 1 Hilfslehrer.

Backnang. Oberpräzeptor: Scherb. Präzeptor: Widmann, zugleich Turnlehrer.

Balingen. Oberpräzeptor: Dr. Eberle. Präzeptor: Schmälzle. Turnlehrer: Bader, Reallehrer (s. u.).

Beilstein. Oberpräzeptor Völter. Turnlehrer: Schneider.

Besigheim. Oberpräzeptor: Dr. Kohleiss. Präzeptor: Schroter, zugleich Turnlehrer.

Biberach. Rektor: Bruder, Professor. Präzeptoratskapläne: Ott, Oberpräzeptor, Hohl. 1 Hilfslehrer. Turn- und Schreib-

lehrer: Gross, gemeinschaftlich mit der Realanstalt. Gesanglehrer: Löhle.

Bietigheim. Oberpräzeptor: Gunser, zugleich Turnlehrer. Präzeptor: Wiest.

Blaubeuren. Oberpräzeptor: Dr. Kieser. Präzeptor: (. . . . .). Turnlehrer: Burza.

Bönnigheim. Oberpräzeptor: Faul, zugleich Turnlehrer. Präzeptor: Kümmel.

Brackenheim. Oberpräzeptor: Bihl. Präzeptor: Baitinger, zugleich Turnlehrer.

Buchau. Präzeptoratskaplan: (. . . . .), Oberpräzeptor. Turnlehrer: Oberreallehrer Eberhardt (s. u.).

Crailsheim. Oberpräzeptor: Dr. Hertlein. Präzeptor: Braun. Turnlehrer: Bihler, Reallehrer; Butz, Schullehrer.

Ebingen. Oberpräzeptor: Baur. Präzeptor: Notz. Turnlehrer: Brändle, Reallehrer. Zeichenlehrer: Landenberger.

Freudenstadt. Oberpräzeptoren: Kübel, zugl. Vorstand; (. . .). Präzeptor: Bitzer. Turnlehrer: Graf, Reallehrer (s. u.).

Friedrichshafen. Präzeptoratskapläne: Kresser, Oberpräzeptor; (. . . . .), Präzeptor. Turnlehrer: Pfeifle, Oberreallehrer (s. u.).

Gaildorf. Oberpräzeptor: Leibbrand. Präzeptor: Wolfarth, zugleich Turnlehrer.

Giengen a. B. Oberpräzeptor: Elwert. Präzeptor: Joas, zugleich Turnlehrer. Zeichenlehr.: Dieterlen, Oberreallehrer (s. u.).

Göppingen. Rektor: Grunsky, Professor, J.M.2. Oberpräzeptor: Keller. Präzeptor: Bauer. 1 Hilfslehrer. Zeichenlehrer: Vogel, Oberreallehrer. Turnlehrer: Rau, K.O.M.1.

Grossbottwar. Oberpräzeptor: Baitinger, zugleich Turnlehrer.

Güglingen. Oberpräzeptor: Widmann. Turnlehrer: Ramsauer.

Heidenheim. Oberpräzeptoren: Dr. Kreuser, zugleich Vorstand; Dr. Schurr. Präzeptor: Ölschläger. Turnlehrer: Wiedenmann.

Herrenberg. Oberpräzeptor: Weiss. Präzeptor: Sattler. Turnlehrer: Vaihinger, Oberreallehrer (s. u.).

Hohenheim. Oberpräzeptor: Krumm, zugleich Turnlehrer. Präzeptor: (. . . . .).

Horb. Präzeptoratskapläne: Oberpräzeptor: (. . . .), Schneiderhan. Turnlehrer: Mayer.

Kirchberg. Oberpräzeptor: Lachenmann, zugleich Stadtpfarrer. Turnlehrer: Schäfer.

Kirchheim u. T. Rektor: Käller, zugl. Vorstand der Elementarschule. Oberpräzeptor: Faber, Professor. Präzeptor: (.....). Turnlehrer: Riethmüller, Reallehrer (s. u.). Zeichenlehrer: Truckenmüller, Professor.

Langenburg. Oberpräzeptor: Beckh. Turnlehrer: Dautel.

Lauffen. Oberpräzeptor: Hieber. Präzeptor: Seyfang, zugleich Turnlehrer.

Laupheim. Oberpräzeptor: Flaig. Präzeptor: Bachmann. Turnlehrer: Hepp.

Leonberg. Oberpräzeptor: Wille, zugleich Turnlehrer. Präzeptor: Daiber.

Leutkirch. Oberpräzeptor: Belser. Präzeptoratskaplan: Schiele. Turnlehrer: Schmolz, Reallehrer (s. u.).

Marbach. Oberpräzeptor: Lauer. Präzeptor: Eitle, zugleich Turnlehrer.

Markgröningen. Oberpräzeptor: Böcklen. Präzeptor: Härtner. Turnlehrer: Kneile.

Mengen. Präzeptoratskaplan: Oberpräzeptor .... Turnlehrer: Reiner, Oberreallehrer (s. u.).

Mergentheim. Rektor: Dr. Pohlhammer. Oberpräzeptoren: Dr. Haug, Sauter. Präzeptor: Dürr. Turnlehrer: Rink. 2 Hilfslehrer. Zeichenlehrer: Villforth.

Munderkingen. Präzeptoratskaplan: (...). Turnlehrer: Mager, Lehrgehilfe.

Murrhardt. Oberpräzeptor: Herzog. Präzeptor: Dr. Keller. Turnlehrer: Riethmüller.

Nagold. Oberpräzeptor: Haller. Präzeptor: Veyhl, zugleich Turnlehrer. Zeichenlehrer: Gräsle.

Neckarsulm. Präzeptoratskaplan: Oberpräzeptor Zimmermann. Turnlehrer: Haaga.

Neuenstadt. Oberpräzeptor: Hartmann, zugleich Turnlehrer. Präzeptor: Frohnmeyer.

Oberndorf. Oberpräzeptor: Schmid. Turnlehrer: Gutknecht.

Pfullingen. Oberpräzeptor: Mollenkopf. Turnlehrer: Unger.

Rosenfeld. Oberpräzeptor: Menge. Turnlehrer: Bertsch, Schullehrer.

Rottenburg. Rektor: Kremmler, zugleich Dompräbendar und Vorstand der Realschule. Belz, Dompräbendar. Oberpräzep-

toren: Dr. Kimmich, Stumpp. Präzeptor: Sorg. Zeichenlehrer: Reitze. Turnlehrer: Reich.

Saulgau. Präzeptoratskaplan: Oberpräzeptor (. . . . .). Turnlehrer: Frey.

Scheer. Präzeptoratskaplan: Oberpräzeptor Stoker.

Schorndorf. Oberpräzeptor: Dr. Hesselmeyer. Präzeptor: Grossmann, zugleich Turnlehrer.

Schramberg. Oberpräzeptor: Knobloch. Turnlehrer: Dambach (s. u.).

Spaichingen. Oberpräzeptor: Stadler. Präzeptor: Elwert, zugleich Turnlehrer.

Sulz. Oberpräzeptor: Schiele. Turnlehrer: Friess, Oberreallehrer (s. u.).

Tettnang. Präzeptoratskaplan: Oberpräzeptor Bucher. Turnlehrer: Rittelmann.

Tuttlingen. Oberpräzeptor: Schaber, zugleich Turnlehrer. Präzeptor: Klass. Zeichenlehrer: Schmalzried.

Urach. Oberpräzeptor: Dr. Eisele. Präzeptor: Ander. Turnlehrer: Bopp, Seminarmusiklehrer.

Vaihingen. Oberpräzeptor: Dr. Hauser. Präzeptor: Attinger. Turnlehrer: Rapp.

Waiblingen. Oberpräzeptor: Stingel. Präzeptor: Schnirring. Turnlehrer: Auer.

Waldsee. Präzeptoratskaplan: Oberpräzeptor Haug. Turnlehrer: Holzherr, Schullehrer.

Wangen. Präzeptoratskaplan: (. . .). Turnlehrer: Bolter, Oberreallehrer.

Weil der Stadt. Oberpräzeptor: Lobmüller. Turnlehrer: Schmidt.

Weinsberg. Oberpräzeptor: Dr. Breining, zugleich Turnlehrer. Präzeptor: Dipper.

Wiesensteig. Präzeptoratskaplan: (. . . .). Turnlehrer: Götz.

Wildberg. Oberpräzeptor: Balderer. Turnlehrer: Steiner.

Winnenden. Oberpräzeptor: Glökler, Präzeptor: Riethmüller, zugleich Turnlehrer.

C. Realgymnasien, Reallyceen, Reallateinschulen.

a) Realgymnasien in

1. Gmünd.

(10 Klassen, 4 obere, 6 untere.)

Rektor: Dr. Klaus, zugleich Vorstand der Elementarschule, Fr.O.3a. J.M.2.

a) Lehrer an der oberen Abteilung: Dr. Klaus, Rektor (s. o.); Bürklen, Berner, Dr. Seefelder, Schumacher, Geiger, Professoren. Zeichenlehrer: Fischer, 1 Hilfslehrer.

b) Lehrer an der unteren Abteilung: Dr. Greiner, Professor; Dr. Wolz, (. . . . .), Präzeptoratskapläne, Oberpräzeptoren; Dr. Schweitzer, (. . . .), Oberreallehrer; Irion (K.71), Maurer, Präzeptoren. Zeichenlehrer: Fischer, Pfletschinger. Turnlehrer: Stadelmeyer, s.V.M.

2. Stuttgart.

(25 Klassen, 7 obere, wovon 2 provisorisch, 18 untere.)

Rektor: Ehrhart, Oberstudienrat, Fr.O.3a.

a) Lehrer an der oberen Abteilung: Ehrhart, Oberstudienrat (s. o.); Dr. A. Schmidt, Fr.O.3a, Krug, Dr. Miller I, Lang, Müller, O.O., Dr. Staigmüller, Dr. Osiander, Minner (K.71), Rist, Zech, Lachenmaier, Dr. Miller II, Professoren. 2 Hilfslehrer. Für evangelischen Religionsunterricht: Dölker, Mögling, Stadtpfarrer. Für katholischen Religionsunterricht: Kohler, Kaplan. 2 Hilfslehrer. 1 Vikar.

b) Lehrer an der unteren Abteilung: Herzog, Kuhn, Hähnle, Fladt, Memminger, Haug, Calmbach, Müller, Professoren; Murthum, Fauser, Seiferheld, Eitle, Oberpräzeptoren; Lindmaier, Wendel, Harr, Bazlen, Fick, Bossler, Präzeptoren. Für Mathematik: Dölker, Richter, Professoren. Für katholischen Religionsunterricht: Kohler, Bentele, Kapläne. Für Zeichenunterricht: Herwig, Zeichenlehrer. Gesang- u. Schreiblehrer: Hartmann, Oberlehrer, J.M.3. 1 Vikar. Turninspektor: Dölker, Professor (s. o.). Turnlehrer: Rettenmaier. Kassier des Realgymnasiums: v. Fischer, Sekretär (V.K.).

3. Ulm.

(10 Klassen, 4 obere, zum Teil mit den Realklassen kombiniert, 6 untere.)

Rektor: Neuffer, zugl. Rektor der Realanstalt, Fr.O.3a. J.M.2 (s. u.).

a) Lehrer an der oberen Abteilung: ausser den bei der Realanstalt genannten: Dr. Barthelmess (K.71.), Schauffler, Professoren.

b) Lehrer an der unteren Abteilung: Rieber, J.M.2, Schultes, Professoren; Pfeiffer, Brost, Oberpräzeptoren; Streng, Pflüger, Präzeptoren. Schreiblehrer: Witte, Oberlehrer (s. u.). Zeichenlehrer: Dieterlen, Kimmich, Professoren. Gesanglehrer: Graf, Musikdirektor. Turnlehrer: Hörsch, Fischer.

b) Reallyceen in

1. Böblingen.

(7 Klassen, 2 obere, 5 untere.)

Rektor: Hirsch.

a) Lehrer an der oberen Abteilung: Hirsch, Rektor (s. o.); Kruck, Professor.

b) Lehrer an der unteren Abteilung: Rühle, Dr. Mettler, Oberpräzeptoren; Kauzmann, Oberreallehrer; Bühler, Präzeptor. 1 Hilfslehrer. Zeichenlehrer: Löffler.

2. Calw.

(7 Klassen, 1 obere, 6 untere.)

Rektor: Dr. Weizsäcker, J.M.2.

a) Lehrer an der oberen Abteilung: Dr. Weizsäcker, Rektor (s. o.); Haug, Professor.

b) Lehrer an der unteren Abteilung: Beutter, Professor; Steudel, Oberpräzeptor; Schmehl, Hory, Oberreallehrer; Dölker (K.71), Bäuchle, Präzeptoren. Zeichenlehrer: Dinkelacker. Turnlehrer: Dölker, Präzeptor (s. o.).

3. Geislingen.

(8 Klassen, 2 obere, kombiniert, 6 untere.)

Rektor: Dr. Magirus.

a) Lehrer an der oberen Abteilung: Dr. Magirus, Rektor (s. o.); Dr. Gross, Professor.

b) Lehrer an der unteren Abteilung: Fetscher, Dr. Lauer, Professoren; Brönnle, Dr. Vogt, Oberpräzeptoren; Dr. Winternitz, Haidle, Präzeptoren. Zeichenlehrer: Fetscher (s. o.), Ziegler, Professor. Turnlehrer: Fetscher (s. o.), Dr. Lauer (s. o.).

4. Heilbronn, s. Gymnasium Heilbronn.

5. Nürtingen.

(8 Klassen, 2 obere, 6 untere.)

Rektor: Bonhöffer, zugleich Vorstand der Elementarschule, J.M.2.

a) Lehrer an der oberen Abteilung: Bonhöffer, Rektor (s. o.); Kautter, J.M.2, Professor.

b) Lehrer an der unteren Abteilung: Ramsperger, Steudel, Professoren; Wieland, Oberpräzeptor; Sturm, Oberreallehrer; Ruthardt, Köhler, Präzeptoren. Turnlehrer: Kocher. Zeichenlehrer: Enslin.

c) Reallateinschule.

Riedlingen.

Vorstand: Dr. Krieg, Professor. Oberreallehrer: Buz. Präzeptoratskaplan: (. . . . .). Präzeptor: Wiedmann. Turn- und Zeichenlehrer: Mayer.

D. Realschulen.

a) Realanstalten (mit Oberklassen versehene Realschulen).

α) Realanstalten mit vier oberen Jahreskursen:

1. Cannstatt.

(16 Klassen, 4 obere, 12 untere.)

Rektor: Mayer, Fr.O.3a. J.M.2.

a) Lehrer an der oberen Abteilung: Mayer, Rektor (s. o.); Dr. Pilgrim, Schölkopf, Schmid, Silcher, Dr. Abele, Professoren.

b) Lehrer an der unteren Abteilung: Müller, Kr.O.M. J.M.2, Mäulen, Gessler, Wüst, Professoren; Rivinius, L.D.2. (K.71.), Katzmaier, Kley, Soldner, Oberreallehrer; Gerst, Illenberger, Hoss, Hermann, Reallehrer. 1 Vikar. Zeichenlehrer: Braumiller (s. o.). Turnlehrer: Stäbler. Gesanglehrer: Gerst, Reallehrer (s. o.).

2. Esslingen.

(16 Klassen, 4 obere, 12 untere, worunter 2 provisorisch.)

Rektor: Haage.

a) Lehrer an der oberen Abteilung: Haage, Rektor (s. o.); Schirmer, Eberhardt (K.71.), Schmid, Dietmann, Professoren. 1 Hilfslehrer.

b) Lehrer an der unteren Abteilung: Weiler, Mayer, Gehring, Professoren; Mayer, Maier, Frank, Dr. Müller, Oberreallehrer; Keefer, Wild, Gaiser, Reallehrer. 2 Hilfslehrer. 1 Vikar. Zeichenlehrer: Schwenzer, Professor. Turnlehrer: Dipper (s. o.), Schnizer (s. o.), Wild (s. o.). Gesang- und Schreiblehrer: Klotz, Oberlehrer (s. u.).

3. Hall.

(10 Klassen, 4 obere, worunter 1 provisorisch, 6 untere.)

Rektor: Diez.

a) Lehrer an der oberen Abteilung: Diez, Rektor (s. o.); Schneider, Säzler, Dr. Hack, Fach, Professoren.

b) Lehrer an der unteren Abteilung: Weiffenbach, Professor; Fritz, Schmieg, Kraiss, Oberreallehrer; Petri, Mayer, Reallehrer. 1 Vikar. Zeichenlehrer: Reik, Professor (s. o.). Turnlehrer: Reiss (s. o.). Gesanglehrer: Mayer.

4. Heilbronn.

(18 Klassen, 5 obere, 13 untere, worunter 1 provisorisch.)

Rektor: Widmann, Fr.O.3a. J.M.2.

a) Lehrer an der oberen Abteilung: Widmann, Rektor (s. o.); Baisch, Fr.O.3a, Strobel, Weber, Braun, Schaufler, Professoren.

b) Lehrer an der unteren Abteilung: Necker, Fr.O.3a. J.M.2, Binder, Böhringer, Thomass, Professoren; Seybold, Kauffmann, Hole, Seefried, Oberreallehrer; Vöhringer, Kneile, Aberle, Behringer, Reallehrer. 1 Hilfslehrer. 1 Vikar. Zeichenlehrer: Stahl, Oberreallehrer, Eberbach. Turnlehrer: Hohenacker (s. o.), Kneile (s. o.). Gesanglehrer: Vöhringer, Reallehrer (s. o.). Schreiblehrer: Schöll, Oberlehrer; Wagner, Tott, Elementarlehrer.

5. Reutlingen.

(17 Klassen, 5 obere und 12 untere, wor. 3 prov., 1 obere und 2 untere.)

Rektor: Höchstetter (K.71.).

a) Lehrer an der oberen Abteilung: Höchstetter, Rektor (s. o.); Dr. Steudel, Finckh, Silcher, Dr. Kommerell, Professoren. 1 Hilfslehrer.

b) Lehrer an der unteren Abteilung: Durretsch, Linder, Hezel, Professoren; Bitzer, Wandel, Stübler, Stöckle,

Oberreallehrer; Widmann, Sattler, Röhm, Reallehrer. Zeichenlehrer: Schmidt, Professor. Gesanglehrer: Schönhardt. Turnlehrer: Held. 2 Hilfslehrer. 1 Vikar.

6. Stuttgart. (Friedrich-Eugens-Realschule.)

(28 Klassen, 6 obere, 22 untere, wor. 5 prov., 1 obere, 4 untere.)

Rektor: Schumann, Oberstudienrat, Kr.O.3. Fr.O.3a. J.M.2.

a) Lehrer an d. oberen Abteilung: Schumann, Oberstudienrat (s. o.); Huwald, zugleich Vorstand der Elementarschule, Dr. Krimmel, Dr. Bretschneider, zugleich Hilfslehrer an der Technischen Hochschule, Fr.O.3a. (K.71), Högg, Fr.O.3a. J.M.2, Güntter, zugleich Hilfslehrer an der Technischen Hochschule, Dr. Diez, zugleich Privatdozent an der Technischen Hochschule, Dr. Cranz, zugleich Privatdozent an der Technischen Hochschule, Dr. Haag, Schiele, Professoren. 2 Hilfslehrer. Für katholischen Religionsunterricht: Laun, Kaplan.

b) Lehrer an der unteren Abteilung: Jauss, Fach, Somnier, Schöttle, Förstler, Fr.O.3b. J.M.2, Holl, Groh, Zech, Ackerknecht, Professoren; Mützel, Keck, Baumeister, Herter, Oberreallehrer; Epple, Schnabel, Schöck, Bässler, Wölfflen, Offner, Reallehrer. 4 Hilfslehrer. 2 Vikare. Fachlehrer für evangelischen Religionsunterricht: Mögling, Stadtpfarrer. Fachlehrer für katholischen Religionsunterricht: Laun, Kaplan. Zeichenlehrer: Schmidt, Professor, gr.g.M. f.K.u.W. Turninspektor: Dr. Bretschneider, (s. o.). Turnlehrer: Renz, Reinhardt. Mit Turnunterricht sind weiter beauftragt: Dr. Bretschneider, Holl, Professoren; Wölfflen, Reallehrer. Kassier der Realanstalt: Barchet, städt. Rechnungsrat. 1 Diener.

7. Stuttgart. (Wilhelms-Realschule.)

(23 Klassen, 5 obere, 18 untere, wovon 4 provisorisch, 1 obere, 3 untere.)

Rektor: Jäger, Fr.O.3a. J.M.2.

a) Lehrer an der oberen Abteilung: Jäger, Rektor (s. o.); Blum, Wagner, Weng, Zech, Rettich, Professoren. 2 Hilfslehrer. Für evang. Religionsunterricht Dr. Walther, Stadtpfarrer; desgleichen für kath. Religionsunterricht: Fohmann, Stadtpfarrer.

b) Lehrer an der unteren Abteilung: Schrägle, Hils, Fr.O.3a, zugleich Vorstand der kaufmännischen Fortbildungsschule, Grössler, Oberreutter, Birk, Ziegler, Professoren; Ensslen,

Montigel, Stahl, Wanner, Eisenmann, Oberreallehrer; Rauschnabel, Matthes, Walter, Griesinger, Reallehrer. Fachlehrer für evang. Religionsunterricht: Mögling, Dieter, Stadtpfarrer; desgleichen für kath. Religionsunterricht: Diemert und Vogt, Vikare. Turninspektor: Hils, Professor (s. o.). Turnlehrer: Mayer. Zeichenlehrer: Haag, Professor. 5 Hilfslehrer. 2 Vikare. Kassier der Wilhelmsrealschule: Barchet, städt. Rechnungsrat.

8. Ulm.

(12 Klassen, 4 obere, 8 untere, wovon 2 provisorisch.)

Rektor: Neuffer, zugleich Rektor des Realgymnasiums (s. o.).

a) Lehrer an der oberen Abteilung, zum Teil auch am Realgymnasium verwendet: Neuffer, Rektor (s. o.); Sauter, Dr. Weisser, Marmein, Dr. Junker, Zeller, Professoren.

b) Lehrer an der unteren Abteilung: Seuffer, Claus, Professoren; Haug, Kleinfelder, Lusser, Oberreallehrer; Eichler, Griesinger, Reallehrer. 1 Hilfslehrer. Schreiblehrer: Witte, Oberlehrer (s. u.). Zeichenlehrer: Dieterlen, Professor (s. o.). Gesanglehrer: Musikdirektor Graf. Turnlehrer: Hörsch, Fischer. 1 Vikar.

β) Realanstalten mit zwei oberen Jahreskursen:

1. Aalen.

(8 Klassen, 2 obere, 6 untere.)

Rektor: Rommel.

a) Lehrer an der oberen Abteilung: Rommel, Rektor (s. o.). Riehm, Professor.

b) Lehrer an der unteren Abteilung: Wolf, Professor; Beurlen, Harrer, Liomin, Oberreallehrer; Weller, Mackh, Reallehrer. Turnlehrer: Röhm (s. o.).

2. Biberach.

(8 Klassen, 2 obere, 6 untere, worunter 1 provisorisch.)

Rektor: Reiff.

a) Lehrer an der oberen Abteilung: Reiff, Rektor (s. o.); Metzger, Professor.

b) Lehrer an der unteren Abteilung: Wild, J.M.2, Nisch, Braun, g.M.f.K.u.W., Klingel, Oberreallehrer; Maurer, Reallehrer. 1 Hilfslehrer. Zeichenlehrer: Weiss, g.M.f.K.u.W. Turn- und Schreiblehrer: Gross. Gesanglehrer: Löhle, Braun.

3. Göppingen.

(12 Klassen, 2 obere, 10 untere, darunter 3 provisorisch.)

Rektor: Hertter, zugleich Vorstand der Elementarschule, Fr.O.3a. J.M.2.

a) Lehrer an der oberen Abteilung: Hertter, Rektor (s. o.); Kleinknecht, Professor.

b) Lehrer an der unteren Abteilung: Teufel, Professor; Mauthe (K.71), Esslinger, Kohler, König, Oberreallehrer; Dieterle, s.V.M., Eisele, Reallehrer. 4 Hilfslehrer. Zeichenlehrer: Vogel, Oberreallehrer. Turnlehrer: Rau, K.O.M.1. Gesanglehrer: Wissmann, Oberlehrer (s. u.).

4. Heidenheim.

(8 Klassen, 2 obere, 6 untere, worunter 1 prov.)

Rektor: Maiter, J.M.2.

a) Lehrer an der oberen Abteilung: Maiter, Rektor (s. o.); Rommel, Professor, s.M.V.M. (K.71).

b) Lehrer an der unteren Abteilung: Gaus, Professor; Eitel, Gehring, Müller, Oberreallehrer; Leyensetter, Reallehrer. 1 Hilfslehrer. Zeichenlehrer: Leopold. Turnlehrer: Wiedenmann, Schullehrer. Gesanglehrer: Leyensetter, Reallehrer (s. o.).

5. Ludwigsburg.

(12 Klassen, 2 obere, 10 untere, darunter 4 provisorisch.)

Rektor: Hörz, Fr.O.3a, J.M.2.

a) Lehrer an der oberen Abteilung: Hörz, Rektor (s. o.); Buck, Professor.

b) Lehrer an der unteren Abteilung: Riecke, Professor; Fein, Bonhöffer, Dengler, Oberreallehrer; Franck, Gross, Schwarz, Reallehrer. 3 Hilfslehrer für die provisorischen Klassen. Zeichenlehrer: Gnant, Professor (s. o.). Turnlehrer: Gross, Reallehrer (s. o.). Gesanglehrer: Griesinger. 1 Vikar.

6. Ravensburg.

(8 Klassen, 2 obere, 6 untere, worunter 1 provisorisch.)

Rektor: Rettinger.

a) Lehrer an der oberen Abteilung: Rettinger, Rektor (s. o.); Andler, Professor.

b) Lehrer an der unteren Abteilung: Schönleber, s.ldw.M., Zimmermann, Professoren; Haug, J.M.2., Vetter, Oberreal-

lehrer; Schnabel, Reallehrer. Zeichenlehrer: Bosch, Oberreallehrer. Turnlehrer: Maier, Präzeptor (s. o.); Schnabel, Reallehrer (s. o.). Gesanglehrer: Blessing.

7. Rottweil.

(7 Klassen, 2 obere, 5 untere.)

Rektor: Schmidt, Fr.O.3a. J.M.2.

a) Lehrer an der oberen Abteilung: Schmidt, Rektor (s. o.). Welte, Professor.

b) Lehrer an der unteren Abteilung: Grundler, Döser, Professoren; Schäfle, Keller, Oberreallehrer; Stehle, Reallehrer. Zeichenlehrer: Dursch (s. o.). Turnlehrer: Geiger (s. o.), Staiger, Unterlehrer. Schreiblehrer: Herzer, Schullehrer. Gesanglehrer: Keller (s. o.).

8. Tübingen.

(8 Klassen, 2 obere, 6 untere.)

Rektor: Haag.

a) Lehrer an der oberen Abteilung: Haag, Rektor (s. o.); Dr. Bopp, Professor. 1 Hilfslehrer.

b) Lehrer an der unteren Abteilung: Nies, Haist, Professoren; Auer, Dr. Jäger, Oberreallehrer; Riecker, Himmelreicher, Reallehrer. 1 Hilfslehrer. Zeichenlehrer: Weidle. Turnlehrer: Sturm, Universitätsturnlehrer (s. o.). Gesanglehrer: Himmelreicher (s. o.).

γ) **Realanstalten mit einem oberen Jahreskurs.**

1. Ebingen.

(6 Klassen, 1 obere, 5 untere.)

Rektor: Gutscher.

a) Lehrer an der oberen Abteilung: Gutscher, Rektor (s. o.).

b) Lehrer an der unteren Abteilung: Pahl, Rau, Kugel, Schnapper, Oberreallehrer; Brändle, Reallehrer. Zeichenlehrer: Landenberger (s. o.). Turnlehrer: Brändle, Reallehrer (s. o.).

2. Freudenstadt.

(6 Klassen, 1 obere, 5 untere.)

Rektor: Krimmel.

a) Lehrer an der oberen Abteilung: Krimmel, Rektor (s. o.).

b) Lehrer an der unteren Abteilung: Henninger, Professor, J.M.2, Weikart, Dietterle, Oberreallehrer; Graf, Reallehrer; zugleich Turnlehrer (s. u.). 1 Hilfslehrer. Zeichenlehrer Hauser.

3. Kirchheim u.T.

(7 Klassen, 1 obere, 6 untere.)

Rektor: Schönig, s.M.V.M. (K.71).

a) Lehrer an der oberen Abteilung: Schönig, Rektor (s. o.).

b) Lehrer an der unteren Abteilung: Hosch, Professor; Wied, Beisser, Sauer, Oberreallehrer; Hofmann, Riethmüller, Reallehrer. Zeichenlehrer: Truckenmüller, Professor (s. o.). Turnlehrer: Hofmann (s. o.).

4. Schwenningen.

(6 Klassen, 1 obere, 5 untere.)

Rektor: Heinz.

a) Lehrer an der oberen Abteilung: Heinz, Rektor (s. o.).

b) Lehrer an der unteren Abteilung: Fromm, Breunlin, Oberreallehrer. Bosch, Reallehrer. 2 Hilfslehrer. Zeichenlehrer: (. . . . .).

5. Sindelfingen.

(6 Klassen, 1 obere, 5 untere.)

Rektor: Dr. Hartranft.

a) Lehrer an der oberen Abteilung: Dr. Hartranft, Rektor (s. o.).

b) Lehrer an der unteren Abteilung: Kälber, Professor; Dederer, Oberreallehrer; Schuster, Reallehrer. 2 Hilfslehrer. Zeichenlehrer: Hintschich. Turnlehrer: Schuster, Reallehrer (s. o.).

6. Tuttlingen.

(6 Klassen, 1 obere, 5 untere, worunter 1 prov.)

Rektor: Müller.

a) Lehrer an der oberen Abteilung: Müller, Rektor (s. o.).

b) Lehrer an der unteren Abteilung: Seiz, Professor; Glökler, Weisshaupt, Schöllhammer, Oberreallehrer. 1 Hilfslehrer. Zeichenlehrer: Schmalzried. Turnlehrer: Schaber (s. o.).

b) Niedere Realschulen.

Alpirsbach. Oberreallehrer: Bauer. Reallehrer: Brücker, zugleich Turnlehrer.

Altshausen. Oberreallehrer: Sigerist. Turnlehrer: Wöhrle.

Backnang. Oberreallehrer: Mergenthaler. Reallehr.: Bechtle. 2 Hilfslehrer. Turnlehrer: Widmann, Präzeptor.

Baiersbronn. Oberreallehrer: Burkhardtsmaier, zugleich Turnlehrer.

Balingen. Oberreallehrer: Imendörffer. Reallehrer: Bader, zugleich Turnlehrer (s. o.).

Bietigheim. Oberreallehrer: Kauffmann. Turnlehrer: Gunser (s. o.).

Blaubeuren. Oberreallehrer: Henne. 1 Hilfslehrer. Turnlehrer: Burza (s. o.).

Bopfingen. Oberreallehrer: Pfister. Turnlehrer: Beck, Schullehrer.

Buchau. Oberreallehrer: Eberhardt, zugleich Turnlehrer.

Crailsheim. Oberreallehrer: Fleischmann, Professor, zugleich Vorstand, Lörcher, Strauss. Reallehrer: Bihler. Turnlehrer: Butz, Schullehrer.

Creglingen. Oberreallehrer: Schnitzler.

Dornhan. Oberreallehrer: (. . . . .).

Dornstetten. Oberreallehrer: Schwenk, zugleich Turnlehrer.

Dürrmenz-Mühlacker. Oberreallehrer: Reiff, zugleich Turnlehrer. Reallehrer: Knöller. 1 Hilfslehrer.

Ehingen. Oberreallehrer: Gaukel, zugleich Turnlehrer; Müller. Zeichenlehrer: Stetter (s. o.).

Ellwangen. Vorstand: Dreher, Rektor des Gymnasiums. Oberreallehrer: Schweitzer. Reallehrer: Mast. Zeichenlehrer: Huberich. Turnlehrer: Kieninger (s. o.).

Eningen. Oberreallehrer: Einselen. Reallehrer: Seyerlen, zugleich Turnlehrer.

Feuerbach. Oberreallehrer: Wilhelm, zugl. Vorstand, Strenger. Reallehrer: Geiger. Turnlehrer: Pflomm, Elementarlehrer.

Friedrichshafen. Oberreallehrer: Pfeifle, zugleich Turnlehrer. Reallehrer: Frey.

Gaildorf. Oberreallehrer: Bader. Turnlehrer: Wolfarth.

Giengen. Oberreallehrer: Dieterlen, zugleich Zeichenlehrer. Turnlehrer: Joas, Präzeptor.

Heimsheim. Oberreallehrer: (. . . . .), zugleich Turnlehrer.

Herrenberg. Oberreallehrer: Vaihinger, zugleich Turnlehrer.

Heubach. Oberreallehrer: Wagner.

Horb. Oberreallehrer: (. . . . .). Turnlehrer: Stopper.

Isny. Oberreallehrer: Seitz. Reallehrer: Mundle. Turnlehrer: Maier.

Knittlingen. Oberreallehrer: Schnürle, zugleich Turnlehrer.

Künzelsau. Oberreallehrer: Bernhardt, zugleich Vorstand, Roser. Reallehrer: Wimmer. 1 Hilfslehrer. Zeichenlehrer: Weirich. Turnlehrer: Reuss.

Langenau. Oberreallehrer: Schmid, zugleich Turnlehrer.

Laupheim. Oberreallehrer: Schweizer. Turnlehrer: Hepp.

Leonberg. Oberreallehrer: Buck.

Leutkirch. Oberreallehrer Palm. Reallehrer: Schmolz, zugleich Turnlehrer. Zeichenlehrer: Zorn.

Lorch. Oberreallehrer: Kneile, zugleich Turnlehrer.

Mengen. Oberreallehrer: Reiner, L.D.2., zugl. Turnlehrer. 1 Hilfslehrer.

Mergentheim. Oberreallehrer: Hildenbrand, Müller. 1 Hilfslehrer[1]). Zeichenlehrer: Villforth. Turnlehrer: Mattes.

Metzingen. Oberreallehrer: Maier, Professor, zugl. Vorstand der Elementarschule, Kreuzberger. Reallehrer: Enk, zugleich Turnlehrer.

Möckmühl. Oberreallehrer: Braun. Reallehrer: Nagel, zugleich Turnlehrer (K.71. Pr.E.K.2.).

Münsingen. Oberreallehrer: Sander. Reallehrer: Knehr, zugleich Turnlehrer.

Nagold. Oberreallehrer: Weinmann, Kaz. Turnlehrer: Flaig, Präzeptor (s. o.). Zeichenlehrer: Gräsle.

Neckarsulm. Oberreallehrer: Neff. Turnlehrer: Haaga (s. o.).

Neresheim. Oberreallehrer: Marschall. Turnlehrer: Eisenbarth.

Neuenbürg. Oberreallehrer: Hahn. Reallehrer: Widmaier, zugleich Turnlehrer.

Neuffen. Oberreallehrer: Bruder, zugleich Turnlehrer.

Niederstetten. Oberreallehrer: Gruner. Turnlehrer: Schlecht.

Oberndorf. Oberreallehrer: Dehn. Turnlehrer: Gutknecht (s. o.).

Rottenburg. Vorstand: Kremmler, Rektor der Lateinschule. Oberreallehrer: Thuma. Reallehrer: Schik. Turnlehrer: Reich. Zeichenlehrer: Reitze (s. o.).

Saulgau. Oberreallehrer: Schmid. Reallehrer: Rehm. Turnlehrer: Frey.

Schorndorf. Oberreallehrer: Wieler, zugleich Vorstand, Binz. Reallehrer: Beyerlein. Turnlehrer: Grossmann (s. o.).

Schramberg. Oberreallehrer: Östreicher. Reallehrer: Dambach, zugleich Turnlehrer. Zeichenlehrer: Merz, Professor.

Spaichingen. Oberreallehrer: Strauss. Turnlehrer: Elwert, Präzeptor (s. o.).

---

[1]) Die Hilfslehrstelle ist Kollaboraturklasse.

Sulz. Oberreallehrer: Friess, zugleich Turnlehrer.
Tettnang. Oberreallehrer: Gnant. Turnlehrer: Rittelmann.
Trossingen. Oberreallehrer: (. . . . ., zugleich Turnlehrer.
Untergröningen. Oberreallehrer: Mauz, zugleich Turnlehrer.
Urach. Oberreallehrer: Weiss. Reallehrer: Wied. 1 Hilfslehrer. Turnlehrer: Wied (s. o.).
Vaihingen. Oberreallehrer: Nuss. 1 Hilfslehrer. Turnl.: Rapp.
Waiblingen. Oberreallehrer: Bauder. Reallehrer: Fichtel. Turnlehrer: Auer.
Waldsee. Oberreallehrer: Bok. Turnl.: Holzherr, Schullehrer.
Wangen. Oberreallehrer: Bolter, Professor, zugleich Turnlehrer.
Weikersheim. Oberreallehrer: Burkhardt. Turnl.: Langenbucher.
Weil der Stadt. Oberreallehrer: Schmid. Turnl.: Schmidt.
Welzheim. Oberreallehrer: Steurer, zugleich Turnlehrer.
Wildbad. Oberreallehrer: Honold. Reallehrer: Kirschmer, zugleich Turnlehrer.
Winnenden. Oberreallehrer: Haller. Turnlehrer: Riethmüller, Präzeptor (s. o.).

E. Bürgerschule in Stuttgart.

(27 Klassen, worunter 5 provisorisch.)

Rektor: Dr. Bücheler, Oberschulrat, zugleich ausserordentliches Mitglied des evangelischen Konsistoriums, Fr.O.3a. J.M.2.

Lehrer: Dr. Bücheler, Rektor (s. o.); Schwarz, Bross, Professoren; Stooss (K.71), Traub, Henzler, Gross, Oberreallehrer; Hauptlehrer: Schäfer, Reallehrer; Wolpert, Oberlehrer; Schumm, Oberlehrer; Weinmar, Oberlehrer; Hess, Dilger, Gösele, Mozer, Oberlehrer; Birkhold, Hildenbrand, J.M.3, Kuder, Bofinger, Rumpel, Kr.O.M., Oberlehrer; Bauer, Lauxmann, Clauss, Stark, Reiff, Schlenker, Kibler. 5 Hilfslehrer. 2 Vikare, einer gemeinschaftlich mit der Elementarschule. Turnlehrer: Bofinger, Bauer.

F. Elementarschulen,

welche für die humanistischen und realistischen Lehranstalten vorbereiten.

1. Cannstatt (5 Klassen).

Vorstand: Dr. Klett, Rektor des Gymnasiums (s. o.). Lehrer: Schlenker, Oberlehrer; Rommel, Gaub, Klotz, Elementarlehrer. 1 Hilfslehrer.

2. Esslingen (5 Klassen).

Vorstand: Mayer, Rektor des Gymnasiums (s. o.). Lehrer: Klotz, Schairer, Oberlehrer; Schmierer, Wolf, Elementarlehrer. 1 Hilfslehrer.

3. Feuerbach.

Vorstand: Wilhelm, Oberreallehrer. Lehrer: Pflomm, Elementarlehrer.

4. Gmünd (1 Klasse).

Vorstand: Dr. Klaus, Rektor des Realgymnasiums (s. o.). Lehrer: Straub, Oberlehrer.

5. Göppingen (2 Klassen).

Vorstand: Hertter, Rektor der Realanstalt (s. o.). Lehrer: Wissmann, Oberlehrer (s. o.); Pfäffle, Elementarlehrer. 2 Hilfslehrer.

6. Heidenheim (2 Klassen).

Lehrer: Löffler, Elementarlehrer. 1 Hilfslehrer.

7. Heilbronn (5 Klassen).

Vorstand: Dr. Dürr, Rektor des Gymnasiums (s. o.). Lehrer: Schöll, Wagner, Oberlehrer; Tott, Elser, Knodel, Elementarlehrer.

8. Kirchheim (1 Klasse).

Vorstand: Käller, Rektor d. Lateinschule (s. o.). Lehrer: Deuschle, Elementarlehrer.

9. Ludwigsburg (4 Klassen).

Vorstand: Erbe, Rektor des Gymnasiums (s. o.). Lehrer: Löbich, Sauter, Oberlehrer; Reiber, Illg, Elementarlehrer.

10. Metzingen (1 Klasse).

Vorstand: Maier, Professor. Lehrer: Rinn, Elementarlehrer.

11. Nürtingen (1 Klasse).

Vorstand: Bonhöffer, Rektor des Reallyceums (s. o.). Lehrer: Klaiss, Elementarlehrer.

12. Öhringen (1 Klasse).

Vorstand: Dr. Barth, Rektor des Lyceums (s. o.). Lehrer: Wandel, Oberlehrer.

13. Reutlingen (2 Klassen).

Vorstand: Dr. Friderich, Rektor des Gymnasiums (s. o.). Lehrer: Hess, Oberlehrer; Gruber, Elementarlehrer.

14. Stuttgart (21 Klassen, worunter 6 provisorisch).

Inspektoren: Heintzeler, Wagner, Professoren.

Vorstand: Huwald, Professor. Hauptlehrer: Wacker, J.M.3, Feucht, Fischer, Böhringer, Weidler, Scheu, Gommel, Braun I, Oberlehrer; Schick, Braun II, Staiger, Höschele, Seybold, Walz, Schwegelbaur, Sauter, (.....), (.....), Elementarlehrer. 5 Hilfslehrer. 1 Vikar gemeinschaftlich mit der Bürgerschule.

15. Elementarklassen der Bürgerschule in Stuttgart (s. o.).

16. Tübingen (2 Klassen).

Vorstand: Dr. Treuber, Rektor des Gymnasiums (s. o.). Lehrer: Thomas, Friess, Elementarlehrer.

17. Ulm (6 Klassen).

Vorstand: Dr. Hirzel, Rektor des Gymnasiums (s. o.). Lehrer: Mühlhäuser, Witte, Oberlehrer; Schuon, Vötsch, Enz, Elementarlehrer.

18. Urach (1 Klasse).

Lehrer: Armbruster, Oberlehrer.

G. Turnlehrerbildungsanstalt

und die damit zusammenhängende Musterturnanstalt in Stuttgart.

Vorstand und Hauptlehrer: Kessler, Professor, O.O., (J.K.3b), zugleich Hauptlehrer für das Turnen an den oberen Klassen im Eberhard-Ludwigs-Gymnasium in Stuttgart. Turnlehrer: Gussmann (s. o.). Ärztlicher Hilfslehrer: Dr. Fetzer, Professor. Kassier: Waibel, Rechnungsrat, Fr.O.3a. J.M.2. 1 Hausmeister.

Ordnung der technischen Inspektionen

sämtlicher ein- und zweiklassigen Latein- und Realschulen Württembergs pro Georgii 1901/1904.

Ort der Lehranstalt	Lehranstalt[1]	Technischer Inspektor Name	Titel	Wohnort	Zahl der Klassen
Alpirsbach . . .	R	Krimmel	Rektor	Freudenstadt	2
Altensteig . . .	L	Dr. Egelhaaf	"	Stuttgart	3
Altshausen . . .	R	Reiff	"	Biberach	1
Backnang . . .	L	Mayer	"	Esslingen	2
Backnang . . .	R	Haage	"	"	3
Baiersbronn . . .	R	Krimmel	"	Freudenstadt	1
Balingen	L	Votteler	Professor	Reutlingen	2
Balingen	R	Gutscher	Rektor	Ebingen	2
Beilstein	L	Lechler	Professor	Heilbronn	1
Besigheim . . .	L	Lechler	"	"	2
Bietigheim . . .	L	Dr. Drück	"	Stuttgart	2
Bietigheim . . .	R	Baisch	"	Heilbronn	2
Blaubeuren . . .	L	Dr. Hirzel	Rektor	Ulm	3
Blaubeuren . . .	R	Neuffer	"	"	1
Bönnigheim . . .	L	Dr. Dürr	"	Heilbronn	1
Bopfingen . . .	R	Maiter	"	Heidenheim	1
Brackenheim . .	L	Dr. Dürr	"	Heilbronn	2
Buchau	L	Dr. Knapp	Professor	Ulm	1
Buchau	R	Reiff	Rektor	Biberach	1
Crailsheim . . .	L	Dr. John	"	Hall	2
Creglingen . . .	R	Schneider	Professor	"	1
Dornhan	R	Krimmel	Rektor	Freudenstadt	1
Dornstetten . . .	R	Assfahl	"	Stuttgart	1
Dürrm.-Mühlacker	R	Hörz	"	Ludwigsburg	3
Ebingen	L	Votteler	Professor	Reutlingen	2
Ehingen	R	Neuffer	Rektor	Ulm	2
Eningen	R	Höchstetter	"	Reutlingen	2
Friedrichshafen .	L	Dr. Schermann	Professor	Ravensburg	2
Friedrichshafen .	R	Rettinger	Rektor	"	2
Gaildorf	L	Dr. John	"	Hall	2
Gaildorf	R	Jäger	"	Stuttgart	1
Giengen	L	Dr. Hirzel	"	Ulm	2
Giengen	R	Maiter	"	Heidenheim	1
Grossbottwar . .	L	Erbe	"	Ludwigsburg	1
Güglingen . . .	L	Dr. Dürr	"	Heilbronn	1
Heimsheim . . .	R	Assfahl	"	Stuttgart	1
Herrenberg . . .	L	Dr. Sixt	Professor	"	2
Herrenberg . . .	R	Dr. Bretschneider	"	"	2
Heubach	R	Rommel	Rektor	Aalen	1
Hohenheim . . .	L	Dr. Planck	Professor	Stuttgart	2
Horb	L	Dr. Eble	Rektor	Rottweil	2

[1] L = Lateinschule, R = Realschule.

Ort der Lehranstalt	Lehr-anstalt	Technischer Inspektor Name	Titel	Wohnort	Zahl der Klassen
Horb	R	Mayer	Rektor	Cannstatt	1
Isny	R	Neuffer	"	Ulm	2
Kirchberg . . .	L	Dr. John	"	Hall	1
Knittlingen . . .	R	Hörz	"	Ludwigsburg	1
Langenau . . .	R	Sauter	Professor	Ulm	1
Langenburg . . .	L	Dr. Ludwig	"	Hall	1
Lauffen	L	Lechler	"	Heilbronn	2
Laupheim . . .	L	Dr. Hirzel	Rektor	Ulm	1
Laupheim . . .	R	Reiff	"	Biberach	1
Leonberg	L	Dr. Grotz	Professor	Stuttgart	2
Leonberg	R	Dr. Bretschneider	"	"	1
Leutkirch . . .	L	Dr. Landwehr	"	Ravensburg	2
Leutkirch . . .	R	Neuffer	Rektor	Ulm	2
Lorch	R	Haage	"	Esslingen	1
Marbach	L	Dr. Planck	Professor	Stuttgart	2
Markgröningen . .	L	Dr. Klett	Rektor	Cannstatt	2
Mengen	L	Rief	Professor	Ehingen	1
Mengen	R	Sauter	"	Ulm	2
Mergentheim . .	R	Diez	Rektor	Hall	2
Möckmühl . . .	R	Baisch	Professor	Heilbronn	2
Münsingen . . .	R	Jäger	Rektor	Stuttgart	2
Munderkingen . .	L	Rief	Professor	Ehingen	1
Murrhardt . . .	L	Erbe	Rektor	Ludwigsburg	2
Nagold	L	Dr. Egelhaaf	"	Stuttgart	2
Nagold	R	Dr. Bretschneider	Professor	"	3
Neckarsulm . . .	L	Rösch	"	Heilbronn	1
Neckarsulm . . .	R	Widmann	Rektor	"	1
Neresheim . . .	R	Maiter	"	Heidenheim	1
Neuenbürg . . .	R	Güntter	Professor	Stuttgart	1
Neuenstadt . . .	L	Rösch	"	Heilbronn	2
Neuffen	R	Mayer	Rektor	Cannstatt	1
Niederstetten . .	R	Diez	"	Hall	1
Oberndorf . . .	L	Dr. Eble	"	Rottweil	1
Oberndorf . . .	R	Schmidt	"	"	1
Pfullingen . . .	L	Dr. Friderich	"	Reutlingen	1
Rosenfeld . . .	L	Knapp II	Professor	Tübingen	1
Saulgau	L	Dr. Ilg	"	Ravensburg	1
Saulgau	R	Sauter	"	Ulm	2
Scheer	L	Rief	"	Ehingen	1
Schorndorf . . .	L	Dr. Herzog	"	Stuttgart	2
Schramberg . . .	L	Dr. Eble	Rektor	Rottweil	2
Schramberg . . .	R	Krimmel	"	Freudenstadt	2
Spaichingen . . .	L	Dr. Eble	"	Rottweil	2
Spaichingen . . .	R	Schmidt	"	"	2
Sulz	L	Knapp II	Professor	Tübingen	1
Sulz	R	Mayer	Rektor	Cannstatt	1
Tettnang	L	Dr. Landwehr	Professor	Ravensburg	1
Tettnang	R	Rettinger	Rektor	"	1

Ort der Lehranstalt	Lehr-anstalt	Technischer Inspektor Name	Titel	Wohnort	Zahl der Klassen
Trossingen . . .	R	Schmidt	Rektor	Rottweil	1
Tuttlingen . . .	L	Dr. Eble	„	„	2
Untergröningen .	R	Jäger	„	Stuttgart	1
Urach	L	Dr. Friderich	„	Reutlingen	2
Urach	R	Jäger	„	Stuttgart	3
Vaihingen . . .	L	Dr. Drück	Professor	„	2
Vaihingen . . .	R	Hörz	Rektor	Ludwigsburg	2
Waiblingen . . .	L	Dr. Klett	„	Cannstatt	2
Waiblingen . . .	R	Schumann	O.-Studienrat	Stuttgart	2
Waldsee	L	Dr. Ilg	Professor	Ravensburg	1
Waldsee	R	Andler	„	„	1
Wangen	L	Dr. Ilg	„	„	1
Wangen	R	Andler	„	„	1
Weikersheim . .	R	Diez	Rektor	Hall	1
Weil der Stadt . .	L	Dr. Grotz	Professor	Stuttgart	1
Weil der Stadt . .	R	Dr. Staigmüller	„	„	1
Weinsberg . . .	L	Rösch	„	Heilbronn	2
Welzheim . . .	R	Haage	Rektor	Esslingen	1
Wiesensteig . . .	L	Dr. Knapp	Professor	Ulm	1
Wildbad	R	Güntter	„	Stuttgart	2
Wildberg	L	Dr. Egelhaaf	Rektor	„	1
Winnenden . . .	L	Dr. Klett	„	Cannstatt	2
Winnenden . . .	R	Schumann	O.-Studienrat	Stuttgart	1

Alphabetisches Namenverzeichnis

der technischen Inspektoren der ein- und zweiklassigen Latein- und Realschulen Württembergs pro Georgii 1901/1904.

Inspektor	Lehr-anstalt[1]	Ort der Lehranstalt
Andler, Professor an der Realanstalt in Ravensburg.	R	Waldsee, Wangen i. A.
Assfahl, Rektor a. D. in Stuttgart.	R	Dornstetten, Heimsheim.
Baisch, Professor an der Realanstalt in Heilbronn.	R	Bietigheim, Möckmühl.
Dr. Bretschneider, Professor an der Friedrich-Eugens-Realschule Stuttgart.	R	Herrenberg, Leonberg, Nagold.
Diez, Rektor an der Realanstalt in Hall.	R	Mergentheim, Niederstetten, Weikersheim.

[1]) L = Lateinschulen, R = Realschulen.

Inspektor	Lehr-anstalt	Ort der Lehranstalt
Dr. Drück, Professor am Eberhard-Ludwigs-Gymnasium in Stuttgart.	L	Bietigheim, Vaihingen.
Dr. Dürr, Rektor am Gymnasium in Heilbronn.	L	Bönnigheim, Brackenheim, Güglingen.
Dr. Eble, Rektor am Gymnasium in Rottweil.	L	Horb, Oberndorf, Schramberg, Spaichingen, Tuttlingen.
Dr. Egelhaaf, Oberstudienrat, Rektor am Karlsgymnasium in Stuttgart.	L	Altensteig, Nagold, Wildberg.
Erbe, Rektor am Gymnasium in Ludwigsburg.	L	Grossbottwar, Murrhardt.
Dr. Friderich, Rektor am Gymnasium in Reutlingen.	L	Pfullingen, Urach.
Dr. Grotz, Professor am Karlsgymnasium in Stuttgart.	L	Leonberg, Weil der Stadt.
Güntter, Professor an der Friedrich-Eugens-Realschule in Stuttgart.	R	Neuenbürg, Wildbad.
Gutscher, Rektor an der Realanstalt in Ebingen.	R	Balingen.
Haage, Rektor an der Realanstalt in Esslingen.	R	Backnang, Lorch, Welzheim.
Dr. Herzog, Professor am Eberhard-Ludwigs-Gymnasium in Stuttgart.	L	Schorndorf.
Dr. Hirzel, Rektor am Gymnasium in Ulm.	L	Blaubeuren, Giengen, Laupheim.
Höchstetter, Rektor an der Realanstalt in Reutlingen.	R	Eningen.
Hörz, Rektor an der Realanstalt in Ludwigsburg.	R	Dürrmenz-Mühlacker, Knittlingen, Vaihingen.
Jäger, Rektor an der Wilhelms-Realschule in Stuttgart.	R	Gaildorf, Münsingen, Untergröningen, Urach.
Dr. Ilg, Professor am Gymnas. in Ravensburg.	L	Saulgau, Waldsee, Wangen.
Dr. John, Rektor am Gymnasium in Hall.	L	Crailsheim, Gaildorf, Kirchberg.
Dr. Klett, Rektor am Gymnasium in Cannstatt.	L	Markgröningen, Waiblingen, Winnenden.
Dr. Knapp, Professor am Gymnasium in Ulm.	L	Buchau, Wiesensteig.
Knapp II, Professor am Gymnasium in Tübingen.	L	Rosenfeld, Sulz.
Krimmel, Rektor an der Realanstalt in Freudenstadt.	R	Alpirsbach, Baiersbronn, Dornhan, Schramberg.
Dr. Landwehr, Professor am Gymnasium in Ravensburg.	L	Leutkirch, Tettnang.
Lechler, Professor am Gymnasium in Heilbronn.	L	Beilstein, Besigheim, Lauffen.
Dr. Ludwig, Professor am Gymnasium in Hall.	L	Langenburg.
Maiter, Rektor an der Realanstalt in Heidenheim.	R	Bopfingen, Giengen, Neresheim.
Mayer, Rektor an der Realanstalt in Cannstatt.	R	Horb, Neuffen, Sulz.
Mayer, Rektor am Gymnasium in Esslingen.	L	Backnang.

Inspektor	Lehr-anstalt	Ort der Lehranstalt
Neuffer, Rektor an der Realanstalt in Ulm.	R	Blaubeuren, Ehingen, Isny, Leutkirch.
Dr. Planck, Professor am Karlsgymnasium in Stuttgart.	L	Hohenheim, Marbach.
Reiff, Rektor an der Realanstalt in Biberach.	R	Altshausen, Buchau, Laupheim.
Rettinger, Rektor an der Realanstalt in Ravensburg.	R	Friedrichshafen, Tettnang.
Rief, Professor am Gymnasium in Ehingen.	L	Mengen, Munderkingen, Scheer.
Rösch, Professor am Gymnasium in Heilbronn.	L	Neckarsulm, Neuenstadt, Weinsberg.
Rommel, Rektor an der Realanstalt in Aalen.	R	Heubach.
Sauter, Professor am Realgymnasium in Ulm.	R	Langenau, Mengen, Saulgau.
Dr. Schermann, Professor am Gymnasium in Ravensburg.	L	Friedrichshafen.
Schmidt, Rektor an der Realanstalt in Rottweil.	R	Oberndorf, Spaichingen, Trossingen.
Schneider, Professor an der Realanstalt in Hall.	R	Creglingen.
Schumann, Oberstudienrat, Rektor an der Friedrich-Eugens-Realschule in Stuttgart.	R	Waiblingen, Winnenden.
Dr. Sixt, Professor am Karlsgymnasium in Stuttgart.	L	Herrenberg.
Dr. Staigmüller, Professor am Realgymnasium in Stuttgart.	R	Weil der Stadt.
Votteler, Professor am Gymnasium in Reutlingen.	L	Balingen, Ebingen.
Widmann, Rektor an der Realanstalt in Heilbronn.	R	Neckarsulm.

Ortsregister der höheren Lehranstalten.

Kirchberg	Maulbronn	Niederstetten	Schorndorf	Urach
Kirchheim u. T.	Mengen	Nürtingen	Schramberg	Vaihingen
Knittlingen	Mergentheim	Oberndorf	Schwenningen	Waiblingen
Künzelsau	Metzingen	Öhringen	Sindelfingen	Waldsee
Langenau	Möckmühl	Pfullingen	Spaichingen	Wangen
Langenburg	Münsingen	Ravensburg	Stuttgart	Weikersheim
Lauffen	Munderkingen	Reutlingen	Sulz	Weil der Stadt
Laupheim	Murrhardt	Riedlingen	Tettnang	Weinsberg
Leonberg	Nagold	Rosenfeld	Trossingen	Welzheim
Leutkirch	Neckarsulm	Rottenburg	Tübingen	Wiesensteig
Lorch	Neresheim	Rottweil	Tuttlingen	Wildbad
Ludwigsburg	Neuenbürg	Saulgau	Ulm	Wildberg
Marbach	Neuenstadt	Scheer	Untergrö-	Winnenden
Markgröningen	Neuffen	Schönthal	ningen	

Bericht
über die Entwicklung der Gesellschaft für deutsche Erziehungs- und Schulgeschichte im Jahr 1901.

Von Dr. E. Schott, Cannstatt.

Die Gesellschaft für deutsche Erziehungs- und Schulgeschichte hatte auch in dem abgelaufenen Jahre 1901, dem elften ihres Bestehens, eine Zunahme in dem Bestand ihrer Mitglieder zu verzeichnen; sie zählt deren nunmehr über 800 in allen Ländern deutscher Zunge. Zu den verschiedenen schon bestehenden Territorialgruppen ist als jüngstes Glied eine solche in Elsass-Lothringen getreten; der provisorischen Gründung im Juli v. J. soll in Kürze ihre definitive Konstituierung folgen. Ferner erhielt die Gesellschaft sowohl für 1901, wie auch schon für 1902 wieder je eine Subvention im Betrag von 30000 Mk. zur Förderung ihrer Bestrebungen vom Reichstag bewilligt. Aber auch einen schmerzlichen Verlust brachte das verflossene Jahr, den jähen Tod des ersten Vorsitzenden, des Geh. Regierungsrats Prof. Dr. Schwalbe († 31. März 1901); an seiner Stelle trat Schulinspektor Dr. Fischer-Berlin an die Spitze der Gesellschaft. Über die gegenwärtige rege und weitverzweigte litterarische Thätigkeit berichtete der erste Schriftführer, Prof. Dr. Kehrbach, in der Generalversammlung vom 18. Mai 1901. Seinen Ausführungen zufolge sind als weitere Bände der Monumenta Ger-

maniae Paedagogica, soweit sie nicht inzwischen bereits erschienen sind, im Lauf der nächsten Zeit zu erwarten: eine Bearbeitung der badischen Schulordnungen durch Archivassessor Dr. Brunner-Karlsruhe (auch in Hessen und andern Partikularstaaten sind solche Sammlungen beabsichtigt), ferner eine Geschichte des geographischen Unterrichts im Zeitalter des Humanismus und der Reformation von Prof. Votsch-Magdeburg, sowie eine solche der französischen Schulgrammatiken von Prof. Stengel-Greifswald. Das umfangreiche Werk von Pastor prim. Cohrs-Eschershausen über die evangelischen Katechismusversuche vor Luthers Enchiridion findet mit dem 4. Band seinen Abschluss. Auf dem Felde der Biographie arbeitet Schulrat Israel-Dresden an einem Lebensbild Pestalozzis, während Prof. Kvačsala-Dorpat den deutschen Mitarbeitern des Comenius in ihren bedeutendsten Briefen und Schriften nachgeht. Zu der von Gymnasialrektor Dr. Schmidt-Ludwigshafen verfassten Unterrichtsgeschichte der Wittelsbacher soll eine solche der Prinzen und Prinzessinnen aus dem Hause Hohenzollern, sowie eine Schrift über die Fürstenerziehung in Weimar ein Gegenstück bilden. Die durch Bömers „lateinische Schülergespräche der Humanisten" eingeleitete Gruppe der „Texte und Forschungen" fand u. a. in einer Geschichte der Universität Frankfurt a. O. von Prof. Bauch-Breslau eine Weiterführung. Ferner erschien von dem 2. Band des „gesamten Erziehungs- und Unterrichtswesens", dieser grossangelegten, von Prof. Kehrbach herausgegebenen pädagogischen Bibliographie für das Jahr 1897, der letzte Teil, nämlich das ausführliche Sach- und Namenregister. Zu wünschen wäre hiebei nur, dass diese Zusammenstellungen nicht, wie bisher, erst mehrere Jahre nach dem thatsächlichen Erscheinen der aufzuführenden Schriften hintendreinhinken. Von den vier Heften der „Mitteilungen", der regulären Zeitschrift, welche die Gesellschaft erscheinen lässt, sind Nr. 3 und 4 des Jahrgangs 1901 Sonderprodukte, ersteres von der Schweizer-Gruppe veröffentlicht, letzteres von der eben erst gegründeten Reichsländer Sektion (s. oben) der Strassburger Philologen-Versammlung als Festgabe gewidmet; aus den beiden ersten Heften sei hier wenigstens erwähnt die ausführliche Studie von Dr. Ewald Horn-Berlin, „Zur Geschichte der Privatdozenten", sowie als Kuriosum das von Prof. Dr. J. Bach-München behandelte „Schwarze Register", ein heiteres Kapitel über körperliche Züchtigung an Fürstenhöfen mit „Stellvertretung" des zu strafenden Prinzen durch einen sog. Prügelknaben (mit Abbildungen). — Hoffentlich folgt nun auch in Bälde seinem schon

Anfang 1899 erschienenen Vorgänger das zweite Württemberg-Heft, das eine Anzahl schon seit längerer Zeit angekündigter Arbeiten in sich aufnehmen soll. Ebenso dürfte auch bei uns die Anregung gegeben werden zu einer vollständigen Bibliographie aller auf die schwäbische Schul- und Erziehungsgeschichte bezüglichen Aufsätze und Publikationen, wie eine solche von mehreren anderen deutschen Staaten (z. B. Elsass-Lothringen) geplant ist.

Berichtigung.

In Heft 1, Seite 16, Zeile 3 von oben, ist „St.Z." zu streichen (links am Anfang).

Die in Heft 1, Seite 18, Zeile 3 von unten, angegebenen Werte der Geraden Aufsteigung des Planeten Mars wurden im Nautischen Jahrbuch 1902 aus Versehen der Rubrik für die Abweichungen entnommen. Die wirklichen Werte müssen für den 8. VI. 02: $3^h\ 54^m\ 18{,}2^s$ und für den 9. VI. 02: $3^h\ 57^m\ 16{,}0^s$ heissen. Führt man für diese Werte statt für $20^h\ 19^m\ 55^s$ und $20^h\ 29^m\ 20^s$ die in Heft 1, Seite 19, angegebene Rechnung durch, so ergiebt sich am Schlusse auf Seite 19, Zeile 1 von unten, anstatt $0^h\ 55^m\ 32^s$ der Stundenwinkel $17^h\ 25^m\ 20{,}3^s$.

Ferner findet sich in Heft 3 in der Berichtigung ein sinnstörender Druckfehler: Auf Seite 105, Zeile 12 von unten, muss es „St.Z." statt „Zt.Z." heissen. Prof. Sauter.

Litterarischer Bericht.

Griechisches Elementarbuch für Unter- und Obertertia. Von Prof. Dr. E. Bachof. 3. Auflage. Preis Mk. 2.40. Gotha, Perthes, 1902.

Ein eigenartiges Buch. Es umfasst den Stoff für Klasse V und die Hälfte des für Klasse VI, bis zur Syntax, also wie unsere Materialien I, oder wie Drück-Grunsky oder Kägi I und 1/2 II. Abgesehen von den ersten und letzten Abschnitten bietet das Buch nur zusammenhängende Stücke, die Exposition geht vorauf, auf sie greift meist das Kompositionsstück zurück. Die jeweils einzuübenden Flexionen etc. kommen in beiden Stücken möglichst oft vor. Die Stücke sind in abwechslungs-

reicher Folge geschickt aus Mythologie und Geschichte genommen. Das Buch will, ohne Chrestomathie, mit seinem reichen Expositionsstoff schliesslich unmittelbar zu Xenophon überführen, mit dessen Lektüre dann zugleich die systematische Behandlung der Syntax, die aber schon ausgiebig bei Bachof hereingezogen ist, einzusetzen hätte. Man sieht, Konzentration und Methode ist vorhanden, als deren Nebengewinn manche Belehrung über das griechische Altertum abfällt. Freilich mussten einmal die Expositionstexte, besonders im Anfang, zusammengearbeitet und zurechtgemacht werden, für ihren besonderen Zweck. Auch das ist planmässig geschehen: zuerst kommen mehr Einzelsätze, die auf einen bestimmten Inhalt, z. B. Leonidas, sich beziehen, allmählich tauchen Satzverbindungen und Nebensätze auf, bis schliesslich abgerundete, nicht immer kurze Stücke erscheinen. Man mag mit dem Herrichten der Originale für die Exposition nicht einverstanden sein — schliesslich mit dem Fortschreiten des Buches handelt es sich mehr um ein Abkürzen von Längen —, für die Anfangsstufe scheint das Verfahren so wenig bedenklich, wie die Benützung von Lhomond viri illustres, zumal die auseinanderfallende gemischte Kost der üblichen Originalsätze mit ihren manchmal entlegenen Vokabeln auch kein idealer Zustand ist. Hat der Schüler durch all die viele Exposition sich durchgelesen, dürfte er thatsächlich mit Leichtigkeit in Xenophon selbst sich finden können. Sodann die Kompositionsstücke. Hier bleibt fast durch das ganze Buch hindurch der genannte „Zusammenhang" darauf beschränkt, dass eine Reihe Sätze gleichmässig auf denselben Gegenstand, der also durch ein vorausgehendes Expositionsstück gegeben ist, sich bezieht. Geschlossene Argumente in unserem Sinn sind nur wenige vorhanden. Dem Umfang nach ist der Kompositionsstoff nicht die Hälfte des Expositionsstoffes. Das liegt in der Absicht des Buches: für unsern Betrieb, der noch immer eben am Landexamensargument vorbeiführt, ist dies Verhältnis nicht genügend, wie mir überhaupt scheint, dass der Lehrer von sich noch manches hinzuthun muss, wenn er die einzelnen Kapitel ausschöpfen und bis zur Sicherheit einüben will. Über Adjektiva verschiedener Endungen, wie über Adverbia fehlen z. B. spezielle Stücke, in der unregelmässigen Komparation ist nur eine mässige Zahl der einschlägigen Formen herangezogen. Scheint so das Buch für den Gebrauch bei uns nicht unmittelbar geeignet, so ist doch seine planmässige Anlage auch unserer Beachtung wert, in einer Zeit, die, wie es scheint, die alten Bahnen der Materialien verlassen will. Eine ganze Anzahl Register ist dem Buche beigegeben, insbesondere ein Regelnverzeichnis, die Vokabeln der Expositionsstücke Nummer für Nummer, mit Fussnoten, die für das betreffende Verbum z. B. das Nötige aus der Kasuslehre, Phrasen etc. gleich angeben, ein alphabetisch geordnetes griechisch-deutsches Wörterverzeichnis; das deutsch-griechische Verzeichnis giebt, gewiss

zur Stärkung des Gedächtnisses, die griechische Übersetzung nicht unmittelbar, sondern verweist auf die Stelle, wo das Wort zuerst vorkam. Also ein festgefugtes, auf die Vorbereitung zur Schriftstellerlektüre zielbewusst hinarbeitendes Buch. Richter.

Q. Curti Rufi historiarum Alexandri Magni libri etc., für den Schulgebrauch, von Th. Stangl. 19 Seiten Einleitung, Eigennamenregister, 2 Abbildungen, Karte und 4 Pläne. Preis geb. 2.50 Mk. Leipzig, G. Freytag, 1902.

Die Einleitung für den Schüler ist kurz und gut, weiterhin werden die Abweichungen von der Teubnerschen Textausgabe (Th. Vogel) gegeben und die textkritischen Grundsätze entwickelt. Was hier gesagt ist, macht einen recht guten Eindruck, der durch Vergleichung der Lesarten mit denen bei Teubner bestätigt wird. Die Untersuchung der sprachlichen Eigentümlichkeiten bei Curtius hat zu mancher Herstellung handschriftlicher Lesarten gegenüber der Vulgata, andererseits zu manchen Ausmerzungen von Unmöglichkeiten geführt. Den Handschriften gegenüber könnte der Herausgeber vielleicht da und dort noch konservativer sein; warum nicht 4, 9, 9: jam pervenerat Arbela vicum nobilem sua clade facturus einfach lassen, aber mit Komma nach Arbela statt nach vicum; die in den Text aufgenommene Vermutung ad Arbela wird gleich durch den folgenden Satz widerlegt, da die Bagage jedenfalls im Ort selber deponiert wird; vicum und nobilem sind doch treffliche Gegensätze. — Es wäre zu wünschen, dass wir von dem Verfasser etwa nach Vollendung der von ihm versprochenen Curtiusforschungen eine Handausgabe mit kleinem kritischem Apparat bekämen, mittlerweil aber wird diese Ausgabe auch ausserhalb der Schule gute Dienste thun. Auch die Beigaben sind gut.

F. Hertlein.

Goethes Werke. Unter Mitwirkung mehrerer Fachgelehrter herausgegeben von Prof. Dr. K. Heinemann. Band 1, 8 und 12 elegant gebunden je Mk. 2. Leipzig, Bibliograph. Institut.

Eine neue Goethe-Ausgabe musste kommen. Seit 1885, wo das Weimarer Archiv geöffnet wurde, ist die Goethe-Forschung emsig an der Arbeit, die ungeahnten Schätze desselben wissenschaftlich zu verwerten. Das grundlegende Werk für alle Zeiten bildet die grosse Weimarer Ausgabe, die auch eine Reihe erstmals gedruckter Goethe-Schriften enthält. Aber weder sie noch das Goethe-Jahrbuch ist auf buchhändlerischem Wege zu erwerben. Es war also vorauszusehen und zu wünschen, dass die gewaltige Arbeit, die in diesen Werken

niedergelegt ist, auch weiteren Kreisen zugänglich gemacht werde. Nachdem nun eine Zeit lang die zusammenfassenden Goethe-Biographien an der Tagesordnung waren, scheint jetzt die Zeit für neue Goethe-Ausgaben gekommen zu sein. Wenigstens sind im Herbst 1901 fast gleichzeitig zwei neue auf den Plan getreten; die eine ist die von Ludwig Geiger, dem Herausgeber des Goethe-Jahrbuchs, besorgte, die 44 Bände umfasst, die andere ist die des Bibliographischen Instituts, die uns heute zur Besprechung vorliegt.

An der Spitze steht Prof. Dr. K. Heinemann, der bekannte Goethe-Biograph, der einen Stab von Mitarbeitern um sich versammelt hat. Die Ausgabe soll in zwei Abteilungen je 15 Bände umfassen (I. die Hauptwerke, II. die übrigen belletristischen und die Mehrzahl der naturwissenschaftlichen Werke). Für die Bearbeitung sind die Grundsätze massgebend, die gleichermassen für alle Meyerschen Klassiker-Ausgaben gelten. Zu dem Texte kommen also die „Einleitung“ der Herausgeber, die Fussnoten und die litterargeschichtlichen Anmerkungen am Schlusse. Die letzteren sollen dem Fachmanne, der tiefer eindringen will, die wissenschaftlichen Hilfsmittel weisen; die zwei ersteren sollen dem Laien alles zum Verständnis Notwendige mitteilen. Dem Texte ist viel Sorgfalt gewidmet; wo er von der Weimarer oder von der Ausgabe „letzter Hand“ abweicht, wird dies in den Anmerkungen begründet.

B a n d 1 enthält auf 68 Seiten eine knappe, aber gut geschriebene Biographie aus der Feder des Leiters Heinemann. Ihr folgt auf 30 Seiten eine breiter angelegte ästhetische Einleitung in Goethes Lyrik. Die lyrischen Gedichte selbst mit den Fussnoten nehmen 358 Seiten ein. Den Schluss bilden die „Anmerkungen“, die auf engem Raume und in gedrängter Fassung eine Fülle von dankenswertem Stoffe bieten und das Buch auch für den Gelehrten wertvoll machen. Man vgl. z. B. die Anmerkungen zum „Heidenröslein“ (S. 361); sie geben eine Geschichte der ältesten Drucke, eine Darlegung des Verhältnisses Herders zu dem Gedichte mit dem Ergebnis „Herder kann also über die Autorschaft Goethes nicht unterrichtet gewesen sein. Goethe hat sich wahrscheinlich den Scherz erlaubt, das von ihm verfasste Gedicht als ältere Form des Volkslieds Herder zu überreichen“ u. s. w.; zum Schlusse aber noch eine artige Anzahl von Litteraturangaben zu diesem Einen Gedichtchen.

B a n d 8, der von Dr. V. Schweizer bearbeitet ist, umfasst den Werther, Briefe aus der Schweiz 1. Abteilung und die Wahlverwandtschaften. Am ausführlichsten ist naturgemäss die Einleitung zum Werther (sie behandelt die zu Grunde liegenden Personen und Ereignisse, die Synthese Goethe-Jerusalem, die litterarischen Vorbilder, Aufnahme, Wirkung u. s. w.), am kürzesten die zu den Briefen aus der Schweiz.

Band 12 ist ausgefüllt mit „Dichtung und Wahrheit“ 1. und 2. Teil. Dieses Werk stellte dem Herausgeber eine ungleich schwierigere Aufgabe als Werther oder Wahlverwandtschaften. Denn kaum eine Schrift Goethes ist durch die Arbeit des letzten Jahrzehnts so aufgehellt, ergänzt und vielfach auch berichtigt worden wie diese. Heinemann hat seine Aufgabe trefflich gelöst. Die Einleitung behandelt Goethes Stellung zur Geschichte im allgemeinen und zur Autobiographie im besonderen; sie verbindet alsdann mit der Entstehungsgeschichte zugleich eine Würdigung des Werks. Die Fussnoten, die hier sehr zahlreich sind, und die Anmerkungen unterrichten über den heutigen Stand unseres Wissens über diese Dinge.

Angesichts dieser drei Bände wird der Goethe-Freund sich freuen, dass die notwendig gewordene neue Ausgabe in so tüchtige Hände gekommen ist. Sie ermöglicht dem Laien ein tieferes Verständnis und erhöht eben dadurch den ästhetischen Genuss; sie giebt aber auch dem Fachmann die Nachweise zu selbständigem Forschen. Die Zuthaten zeugen von warmer Begeisterung für den herrlichen Mann, vermeiden aber die sattsam bekannten Geschmacklosigkeiten. Die Bände zeichnen sich ausserdem durch schöne Ausstattung, handliche Form, guten Druck und billigen Preis aus. (Jeder Band einzeln käuflich 2 Mk.) Man darf ordentlich gespannt sein, ob die späteren Bände sich auf der Höhe der bisherigen halten. Einen Gesamtplan des Werkes habe ich noch nicht gesehen; ich weiss also auch nicht, ob z. B. der Urfaust oder das Liederbuch Annette oder überhaupt diejenigen Schriften, die erstmals in der Weimarer Ausgabe gedruckt wurden, aufgenommen sind. Auch darauf darf man gespannt sein. Grotz.

Hermann Schiller, **Weltgeschichte.** Dritter Teil. Stuttgart, W. Spemann 1901.

Der dritte Teil dieses Werkes betitelt sich „Geschichte des Übergangs vom Mittelalter zur Neuzeit“ und reicht, rund gesprochen, von 1517—1789. Die „Neuzeit“ beginnt also für Schiller erst mit der französischen Revolution; die Reformation ist nichts als der Anfang einer Entwicklung, welche ihre volle Höhe erst im 19. Jahrhundert erreicht, wo die Wissenschaft völlig frei wird und der Absolutismus der konstitutionellen Monarchie weichen muss. Über die Berechtigung dieser Betrachtungsweise liesse sich streiten; da die Entwicklung niemals stillesteht, so kann man schliesslich jede Epoche als eine des Übergangs bezeichnen, und ob die konstitutionelle Monarchie das letzte Wort der „Neuzeit“ auf politischem Gebiet sein wird, vermöchte niemand zu sagen. Inhaltlich bietet auch dieser Band wieder sehr viel interessanten Stoff und kann dem Geschichtslehrer zu einem brauchbaren Hilfsmittel werden. Ebenso stösst man auch hier wieder auf

zahlreiche anfechtbare und schiefe Behauptungen. Die Schrift Luthers „von der Freiheit eines Christenmenschen“ ist S. 12 sehr verschwommen mit dem Satz charakterisiert, dass sie das Ideal eines echten und wahren Christen darstelle, und S. 31 heisst es, dass in Augsburg 1530 das Wormser Edikt „hergestellt“ worden sei. Abgesehen von dem unglücklichen und schiefen Wort „herstellen“, ist zu sagen, dass die Nichtausführung des Wormser Edikts 1530 zwar von Karl V. erwähnt und beklagt wird, dass aber die Dinge längst über das Edikt hinausgewachsen waren; die damals brennende Frage war die des Rechtsbestands der evangelischen Kirche. Auch sonst ist die Darstellung des hochwichtigen Reichstags zerfahren und ungenügend. Wie es in Polen mit dem liberum veto um 1768 stand, wird aus S. 610 auch niemand klar werden, und im Frieden von Kutschuk Kainardsche (21. Juli 1774) wurde keineswegs bloss den Christen, welche am Aufstand gegen den Sultan teilgenommen hatten, Amnestie gewährt; vielmehr verpflichtete sich die Pforte, „in den Donaufürstentümern, Griechenland, Georgien und Mingrelien in keiner Weise die freie Ausübung der christlichen Religion zu hindern“. Dadurch gewann Russland, wie A. Sorel, la question de l'orient au 18ième siècle, Paris 1889, S. 261, mit Recht sagt, „die staatsrechtliche Unterlage für seine zivilisatorische Mission im Orient“, d. h. für die Unterwühlung der türkischen Herrschaft, und hierin liegt eines der wesentlichsten Elemente für die Würdigung des Friedens. G. Egelhaaf.

Die Reformbewegung auf dem Gebiete des preussischen Gymnasialwesens von 1882—1901. Von Dr. August Messer-Giessen. Mit Register, 173 S. Leipzig, Teubner, 1901.

Ein recht erwünschtes Buch! Ein Rückblick an einem Abschnitt in der Schulbewegung, führend bis zu der geschehenen Anerkennung der Gleichberechtigung der drei neunklassigen Anstalten für die philosophische Fakultät, eine handliche, präzise Litteraturgeschichte der Gymnasialpädagogik für diese Zeit an der Hand einer systematischen Darstellung der Für und Wider in den wichtigsten Streitfragen. Der Verfasser bekennt sich als dem konservativen Standpunkt zuneigend, es scheint ihm aber wirklich gelungen zu sein, eine objektive Darstellung der Gründe und der Litteratur für und wider zu geben. Die praktischen Gesichtspunkte wie die ethischen, ästhetischen, religiösen, nationalen, sozialen, auch soweit sie nur versteckt mitwirken, kommen zu ihrem Recht. Auf objektiv geschichtlichen Grund, auf den Boden des Gewordenen stellt sich der Verfasser auch in seiner sympathischen Schlussbetrachtung: „Für die Freunde des klassischen Altertums erwächst aus dieser Sachlage die Aufgabe, durch möglichst treffliche Gestaltung des altsprachlichen Unterrichts und durch Belehrung

des Publikums über dessen Bildungswert dasjenige, was äussere Vorrechte nicht mehr als sicheren Besitzstand garantieren, durch eigene Arbeit, soweit es nötig scheint, zu behaupten." F. Hertlein.

Die Reformschulen. Vortrag von Realgymnasialdirektor Dr. Hubatsch-Charlottenburg. Preis 30 Pf. Köln 1901.

Einer der Vorträge, mit denen die Anhänger der Reformschule von gesichertem Boden aus Propaganda machen unter den Laieninteressenten; der Vortrag ist gehalten vor Industriellen und Ingenieuren Kölns. Die praktischen Gründe für die Reformschule, die materiellen Vorteile für kleinere und mittlere Städte, die Annehmlichkeit späterer Auswahl der Schule für den einzelnen Knaben, stehen darum im Vordergrund, zugleich wird eine Orientierung über die Lehrziele dieser Schulen gegeben. F. Hertlein.

Untersuchungen zur Ephemeris des Diktys von Kreta. Von Dr. J. Fürst. Philologus LX, S. 228—260 und 330—359.

Wenigstens kurz hingewiesen möge werden auf die gelehrte Arbeit unseres Landsmanns, die in selbständiger Nachprüfung des gesamten Materials, unter Anerkennung des Hauptergebnisses von Patzig und Noack, dass es einen griechischen Diktys gegeben hat, der der lateinischen Version des Septimius zu Grunde lag, das Verhältnis der vorhandenen Diktysberichte zu einander und zu etwa hieraus zu erschliessenden Mittelgliedern zwischen der bis jetzt verlorenen Diktys-Urschrift und den vorhandenen Bearbeitungen in einer Weise untersucht, die zugleich jenem Hauptergebnis zur Bestätigung dient.

Th. K.

Notiz.

Durch Vermittlung der Redaktion kann Jahrgang 1881—1894 des Korrespondenzblatts, gebunden und gut erhalten, aus der Bibliothek eines verstorbenen Kollegen billig bezogen werden.

Neu erschienene Bücher.

☛ **Bei der grossen Menge der uns zugehenden neuen litterarischen Erscheinungen ist es uns unmöglich, jede im einzelnen zu besprechen. Die Titel der einlaufenden Bücher, die wir ausnahmslos der Kohlhammerschen Verlagsbuchhandlung zu übersenden bitten, werden regelmässig im nächsten Hefte veröffentlicht; auf Rücksendung der nicht besprochenen Bücher können wir uns aber nicht einlassen.**

Evers und Walz, Deutsches Lesebuch. IV. Teil. Leipzig und Berlin, B. G. Teubner.

Fischer, Der Naturwissenschaftliche Unterricht in England. Ibid.

Gemoll, Mit Gott für Kaiser und Reich. Ibid.

Kutzner, Praktische Anleitung zur Vermeidung der hauptsächlichsten Fehler in Anlage und Ausführung deutscher Aufsätze. Ibid.

Autenrieth, Wörterbuch zu den Homerischen Gedichten. Ibid.

Schenk, Lehrbuch der Geschichte. Kanon der einzuprägenden Jahreszahlen. Ibid.

Griep, Bürgerkunde. Ein Hilfsbuch für den Unterricht in der Gesetzeskunde und Volkswirtschaftslehre. Ibid.

Skutsch, Aus Vergils Frühzeit. Ibid.

Ziegler, Allgemeine Pädagogik. Aus Natur und Geisteswelt. Ibid.

Sklarek, Naturwissenschaftliche Rundschau. Heft 1. 2. 3. 4. 5. Braunschweig, Fr. Vieweg & Sohn.

Kunsterziehung. Ergebnisse und Anregungen des Kunsterziehungstages in Dresden am 28. und 29. September 1901. Leipzig, R. Voigtländer.

Volkmann, Die Erziehung zum Sehen. Ibid.

Dähnhardt, Heimatklänge aus deutschen Gauen. Leipzig, B. G. Teubner.

Müller, Der echte Hiob. Hannover, Fr. Rethmeyer.

Lieber und v. Lühmann, Leitfaden der Elementar-Mathematik. I. Teil. Planimetrie. Berlin, Leonhard Simion.

Köpke und Matthias, Monatschrift für höhere Schulen. Heft I. Berlin, Weidmannsche Buchhandlung.

Melber, Blätter für das Gymnasial-Schulwesen. 11. und 12. Heft. München, J. Lindauersche Buchhandlung. (Schöpping).

Müller, Fort mit den Schulprogrammen! Berlin, O. Gerhardt.

Schiller, Aufsätze über die Schulreform 1900 und 1901. II. Heft. Die äussere Schulorganisation. Wiesbaden, O. Nemnich.

Koch, Hilfs- und Lesebuch zum apologetischen Unterricht in der Oberklasse der humanistischen Gymnasien zunächst in Bayern. München, R. Oldenbourg.

Bachof, Griechisches Elementarbuch für Unter- und Obertertia. Gotha, Friedr. Andr. Perthes.

Hammel, Zwei Meister. Berlin C., Ed. Bloch.

Putzgers historischer Schulatlas zur alten, mittleren und neueren Geschichte. Bearbeitet und herausgegeben von Alfr. Baldamus und E. Schwabe. Bielefeld und Leipzig, Velhagen & Klasing.

Wegweis für Lehrmittel. Berlin W. 56, G. Winkelmann.

Krass und Landois, Lehrbuch für den Unterricht in der Zoologie. Freiburg i. Br., Herdersche Verlagshandlung.

Fries, Goethes Achilleis. Inaugural-Dissertation zur Erlangung der Doktorwürde von der philosophischen Fakultät, nebst Anhang. Berlin, E. Ebering.

Bär, Wirtschaftsgeschichte und Wirtschaftslehre in der Schule. Gotha, E. F. Thienemann.

Kemsies und Hirschlaff, Zeitschrift für Pädagogische Psychologie. Berlin S. W., H. Walter.

Magnus, Merkbuch für Wetterbeobachter. Hannover und Berlin S. W. 46, C. Meyer (Gust. Prior).

Nagl und Zeidler, Deutsch-Österreichische Litteraturgeschichte. Berlin, Carl Fromme.

Klapperich, Englische und französische Schriftsteller der neueren Zeit. Band IV, Band V, A und B und Band VI. Glogau, Carl Flemming.

Fricker, Die Pässe und Strassen der Schwäbischen Alb. Tübingen, Verlag des Schwäbischen Albvereins.

Bauer, Israelitische Schriftpropheten. Langensalza, H. Beyer & Söhne.

Herders Pädagogische Schriften und Äusserungen. Herausgegeben von Dr. Horst Keferstein. Ibid.

Klenk, Tierquälerei und Sittlichkeit. Ibid.

Zingerle, T. Livi Ab Urbe Condita Libri. Pars III. Leipzig, G. Freytag; Wien und Prag, F. Tempsky.

Bals, Treue Freunde in Haus und Hof. Regensburg, Verlagsanstalt vorm. G. J. Manz.

Lieber und v. Lühmann, Leitfaden der Elementar-Mathematik. III. Teil. Berlin, Leonhardt Simion.

Fick, Das alte Lied vom Zorne Achills. Göttingen, Vandenhoeck & Ruprecht.

Seiler, Das Buch der Berufe. Ein Führer und Berater bei der Berufswahl. Hannover, Gebr. Jänecke.

Schiller, Vergleichende Übersicht der Hauptthatsachen der Weltgeschichte. Berlin und Stuttgart, W. Spemann.

Krisch, Astronomisches Lexikon. Auf Grundlage der neuesten Forschungen. Wien, A. Hartlebens Verlag.

Scheel und Assmann, Die Fortschritte der Physik im Jahre 1902. Nr. 1 und 2. Braunschweig, Fr. Vieweg & Sohn.

Sklarek, Naturwissenschaftliche Rundschau. Heft 6. 7. 8. 9. 10. 11. 12. 13. 14. 15. 16. Ibid.

Donle, Grundriss der Experimentalphysik. München und Leipzig, Dr. E. Wolff.

Kron, Englische Sprechübungen. Karlsruhe, J. Bielefeld.

S a u e r, Euphorion. Zeitschrift für Litteraturgeschichte. Leipzig und Wien, Carl Fromme.

S c h i l l e r, Weltgeschichte. Band 3 und 4. Berlin und Stuttgart. W. Speemann.

B u r g e r s t e i n und N e t o l i t z k y, Handbuch der Schulhygiene. Jena, G. Fischer.

Monumental-Plan von Berlin. Leipzig, Gebhardt & Wilisch.

W i m m e r, Lehrgang der französischen Sprache. I. Teil. Zweibrücken, Fr. Lehmann.

v a n B e b b e r, Anleitung zur Aufstellung von Wettervorhersagen. Braunschweig, Fr. Vieweg & Sohn.

M ü l l e r, Jacques Nauronze. Séverine 1814—1815 samt Wörterbuch. Leipzig, G. Freytag.

S a c h s, Bau und Thätigkeit des menschlichen Körpers. Leipzig. B. G. Teubner.

W e n d t, Das Vokabellernen im französischen Anfangsunterricht. Ibid.

Z e p f, Wie können die Methoden naturwissenschaftlicher Forschung für den Unterricht fruchtbar gemacht werden? Ibid.

Ankündigungen.

François Gouin.

Seine Lehre und Methode; ihre Bedeutung fürs Gymnasium.

Von Prof. P. Feucht in Stuttgart.

Übersicht.

1. Ein guter Kampf des Gymnasiums.
2. Gouin annoch Fremdling, dennoch Mitkämpfer.
3. Gebräuchliche Sprachmethoden.
4. Gouins etwaige Berührung mit ihnen.
5. Das Äussere seiner „Serien".
6. Sein Verfahren; und zwar: die Erlauschung der Sprache.
7. — mit vorgängiger Anschauung der Sache.
8. Hienach rechte Schätzung der alten Sprachen und des Gymnasiums;
9. Hiebei gesteigerter Reiz der fremden Sprache.
10. Pröbchen einer Lehrprobe der Unterstufe (Französisch).
11. Plötz und Genossen vor Gouins Richtstuhl.
12. Gouins Verdikt: „Les sciences par les langues".
13. Lehrproben der oberen und mittleren Stufe (Latein): Ars Poëtica
14. — und ein Stück Livius; mit Abheben auf die Präparation.
15. Gouins Stichwörter.
16. Grammatik, Wortkunde, lexikalische Neigungen.
17. Schätzung und Selbstschätzung.
18. Was er versprach; was er hielt.
19. Sechs Dreingaben zur Kritik der reinen
20. — und eine zur Kritik der praktischen Gouin-Vernunft.
21. Ihr werter Name?
22. Ernstgemeinter Antrag; nebst Geleitwunsch.

„Le monde est jeune, extrêmement jeune."
Fr. Gouin.

1.

Zu den Zielen, die durch die jüngste Berliner Schulkonferenz nicht erreicht worden sind, gehört der Schulfriede. Man kämpft fort; und das ist gesund, insbesondere für den Gymnasiallehrer, dem endlich auch die Lust zum Kampf in der Öffentlichkeit kommt, nachdem er sich im schwereren Kampf der Selbstprüfung lange genug seiner Rüstung versichert hat. Dieser Kampf der Selbstprüfung, dieses „Ringen mit dem Mann in der Morgenröte" bleibt immerhin das bessere Teil und der beste Rechtsbeweis wie einer jeden Schulgattung so des Gymnasiums. Welch ein wetteiferndes Bemühen

in seinem Heer, heute mehr als je, um sichere Ergebnisse der Marsch- und Schiessübungen, um vereinfachte Ausrüstungsgegenstände und verbesserte Gefechtsreglements, ein Wetteifer, von dem zwar der oberflächliche Landsmann wenig merkt, das Ausland aber mit dem Spott zeugt, jeder deutsche Gymnasiallehrer setze sein Leben an eine eigene Grammatik; ein Wetteifer, den die gewaltige Schichtenbildung der Schulbücher bekundet, Sedimente des Schulgedankenstroms der letzten Jahrzehnte, die neuen in rascher Verdichtung obenauf lagernd, die alten hinabsinkend bis zum Wert oder Unwert der Kohlenformation: ewig allein der Dienst der geistigen Handreichung von Geschlecht zu Geschlecht. Heil allen den Büchern und Buchauflagen in diesem Sinn, Heil allen neuen Methoden, auch der Methode Gouin und ihren Freunden!

2.

Wer von den Werken Gouins und den Schriften über Gouin herkommt, wer die merkwürdigen Kämpfe und Erfolge seiner Lehre in Schulkursen, Tageszeitungen, Fachblättern nnd öffentlicher Meinung von Paris, England und der Union aus den letzten 10 Jahren kennen gelernt hat, fragt sich, ob es noch wohlangebracht sei diese Methode in einem deutschen Fachblatt als etwas Neues zur Sprache zu bringen. Er gewinnt aber Mut, wenn er sich überzeugt, dass weder ein neues Konversationslexikon noch eine Fachencyklopädie wie die beiden von Schmid und von Rein noch auch die Mehrzahl der Kollegen, die in Frankreich und England gewesen sind, etwas von Gouin haben und wissen. Mit dieser Unkenntnis rechnet auch der bislang ausführlichste deutsche Bericht über Gouin von Oberlehrer Dr. Kron, jetzt in Kiel.

3.

Wenn zwar Kron heute die etwaige bange Frage: „Schon wieder eine neue Methode?“ dahin beschcidet, dem Wesen nach sei sie neu, dem Bestehen nach doch an die 20 Jahre alt, so wird dieses einzige Wort allein den bangen Gemütern noch kein Trost sein. Eine weitere Einschränkung dürfte schon mehr zur Beruhigung dienen, nämlich dass Gouins wie eines jeden echten und gerechten Schulmannes Stärke nicht in neuen Wahrheiten, sondern in der neuen Hervorhebung und Anordnung der Wahrheit, der alten, liegt und darum unwillkürliche Berührung, ja Gemeinschaft mit anderen Methoden erkennen lässt. Im Gegensatz zu dem alten Verfahren nervenstärkerer und knochigerer Geschlechter, wo

gleichsam der Lehrling in der Sprachwerkstatt jedes Werkzeug: die Säge, die Feilen, Bohrer, Hobel, ja die Leimkachel und die Holzarten einzeln durchbehandeln lernte, ehe er sie im Zusammenwirken und zum Zweck verwenden durfte, im Gegensatz zu dieser synthetischen Methode haben sich ja die folgenden Typen sprachlicher Lehrmethoden bei uns herausgebildet:

1. Die Vereinfachung des Werkzeug- und Gerätebestands: Hauptregeln werden geboten, Ausnahmen und Nebenregeln aufgeschoben, wenn nicht aufgehoben; wobei man nur zu gerne übersieht, wie vorzüglich sich das Sprachleben gerade in der Ausnahme bethätigt, die Regel aber — sonst wie hier — oft der Tod ist. Das Skelett, an sich wichtig, ist tot. Man könnte von der Skelettmethode reden, Skelettmethode mit Sprachersparnis bis Sprachverlernung, Fleischentfettung bis Muskelschwund.
2. Erschliessung des Sprachschatzes und -Gesetzes an leibhaftigen Sprachproben, analytische Methode genannt; wäre auch Seziermethode zu nennen; z. B. Toussaint-Langenscheidt.
3. Die Sprachlehre als Variété-Vorstellung: nicht Deklination oder Konjugation, nicht Nomen oder Pronomen auf einmal, sondern von jeder Suppe zuerst ein Schüblein u. s. f. — wie die Skelettmethode in der Schulgrammatik und nicht zum wenigsten in der griechischen und lateinischen, so dringt die Variété im Übungsbuch durch.
4. Die Sprachlehre als Ensemble-Auftreten von Anhörungs- und Anschaungsunterricht, genannt direkte Methode; hiesse so, wie sie jetzt mit Bildertafeln das Anschauungsvermögen verwöhnt und den direkten Begriffsaustausch von Sprache zu Sprache umgeht, besser indirekte oder umgekehrte Methode.
5. Die Bonnenmanier, die planlose Beibringung, das Anliegenlassen einer fremden Sprache im familiären Gespräch darf eigentlich nicht in Einer Reihe mit Schulmethoden genannt werden: eine Thätigkeit, die nur bei der Muttersprache, nein, bei der Sprache der Mutter mit dem Kind Korrektur und Natur hat, geht hier behufs Erlernung einer fremden Sprache auf eine ungeeignete Mietperson über und richtet meist Unheil an.

4.

Aber gerade in diesem schwächsten Punkt der ganzen Stellung des Sprachunterrichts (Nr. 5), auf dem Boden des kindlichen

Gebahrens, fährt nun Gouin mit seiner ersten schweren Batterie auf und bezieht gleichsam als Munition von Nr. 1 die Einfachheit der grammatischen Ansprüche, von Nr. 2 die Leibhaftigkeit der gebotenen Sprachstücke, von Nr. 3 die Mannigfaltigkeit, von Nr. 4 die Sinnenfälligkeit; nur das Wort und System der „Serien", das über der beginnenden Gärung schwebt, bedeutet als Gegensatz zu jener Planlosigkeit der Bonnenmanier eine planmässige Vorführung des gesamten Sprachvorrats, planmässig, weil durchaus mit der Stufe des Lebens begonnen wird, die dem kindlichen Verständnis zuerst aufgeht: dem häuslichen, ländlichen, gewerblichen Leben; und weil der Inhalt dieser Lebensgebiete nicht etwa wie in Plötz, Vokabular als zerstreute Totengebeine trotz aller scheinbaren Lebensgemeinschaft daliegt, sondern als eine Reihe mässig langer typischer Vorgänge mit strenger Folgerichtigkeit und lückenloser Anschaulichkeit an dem Kinde vorüberzieht: die Beschaffung und Verwendung von Wasser und Feuer im Haushalt, das Leben des Hirten und Fischers und so weiter und höher. Damit ist schon viel geboten: Erstlich wendet Gouin auf die Grundlegung des Sprachunterrichts für jede Altersstufe das Wort an „So ihr nicht werdet wie die Kinder —", zweitens entrichtet er der Sprache als einer zeitlich bedingten Erscheinung in ausgesprochen künstlerischer Absicht und Lessingschem Sinn den richtigen Tribut, dass er ihre Formen auch nur mit zeitlichem, geschichtlich bewegtem Stoffe füllt. Leicht und lebendig wird dadurch alles, was er giebt. Zweckmässigkeits- und Möglichkeitsbedenken zwar steigen hier vielleicht schon dem geneigten Leser auf. Die der Zweckmässigkeit wollen späterer Bereinigung vorbehalten werden! Die der Möglichkeit sind von Gouin bereits widerlegt: er hat wenn auch nicht alles veröffentlicht, so doch alles im Entwurf fertiggestellt und persönlich angewandt.

5.

Von diesem Serienbegriff stammt der Name des ganzen Methodenwerks. Aber die Schöpfer von Kunstwerken vergreifen sich gerne im Namen ihrer Werke. Nach genauerer Kenntnis seiner Lehre wird man das Bedürfnis eines bedeutsameren Namens fühlen. Vorerst bestätigt ein Blick auf ein Bändchen dieser Musterstücke eher die Richtigkeit des Namens. In langer Reihe thut Gouin jedes Stück auf Einer Seite, jeden Satz, gleichviel ob Haupt- oder Nebensatz, wofern er ein Moment des Fortgangs ist, auf Einer Zeile ab. Diese Ordnung oder Ordonnanzmässigkeit setzt Gouin

sogar an erhabenen Litteraturwerken durch; bei seinen Serien aber ergiebt sie sich wie von selbst aus der Einfachheit, ja Einförmigkeit, womit Gouin aus Gründen der Seelendiät allen Stoff entwickelt als Glied um Glied einer einfach verlaufenden Kette. Eine Serie im kleinen bilden also auch immer die Momente des einzelnen Musterstücks; Gouin freilich versteht unter Serien eben die höhere methodische Ordnung und Stückfolge der Lebensgebiete. Die Strenge der beschriebenen Ordnung lässt schon erkennen, dass Gouin bis zu den Oberstufen des Sprachunterrichts den Hauptwert auf Erfassung des Sinnes und Inhalts legt, für die Kunst des verwickelten Satzbaues, die Periodologie, und für die Verslehre aber nicht viel übrig hat. — Bald ganz bald halbvoll wie die Buchzeilen sind bei einem Betrag von 18—27 Sätzen jedes Musterstücks denn auch die Buchseiten. Die genannte Zahl ist nach Gouins Erfahrung, die er im Leben, im Unterricht und in der mustergültigen Litteratur gesammelt hat, im Durchschnitt erforderlich, um die Aufmerksamkeit des Hörers und Schülers für einen Hauptgedanken oder Vorgang sattsam zu erregen und doch wieder nicht zu ermüden.

Es fällt in diesen Serienbänden noch auf, dass je neben dem Musterstück auf dem rechten Falz eine Serie Verbalformen herabläuft, nämlich allemal die Herausstellung der Verba aus den Sätzchen nebenan. An 25 Sätzchen lehnt sich eine Verbenleiter von 25 Sprossen. An dieser Leiter übt sich die Einbildungskraft im Klettern, wenn die breite Treppe des vollständigen Ablaufs in den Sätzen nebenan gesperrt ist; d. h. der Verbalfalz dient im Unterricht zum ersten Aufbau und späterhin, wenn das Stück selbst mit der Hand verdeckt wird, zur gedächtnismässigen Wiederholung des Vorgangs. Stichwörter würden wir es heissen. Ob das nun Verba sein müssen, die Frage drängt sich hernach noch auf (15). Gouin aber beharrt dabei, meint mit seiner Lehre von der Herrschaft des Verbs zu stehen und zu fallen.

6.

Dies wäre das grundlegende Schulbuch und immer nur das Buch, mit dem sich vieles vertragen würde, was bei Gouin doch in Acht und Bann kommt. Sein Verfahren ist eigentlich ein Exekutionsverfahren gegen das Buch überhaupt. Was in den Serienbüchern steht, ist zunächst für den Lehrer da, sorgt dafür, dass er den richtigen Gegenstand wähle und die richtige Entwicklung ohne Sprung und ohne Stillstand, ohne Überladung und ohne toten Punkt eintreten lasse. Und nun soll er sich, dem Schüler und

dem reellen Geschäftsbetrieb opfernd, zum Standpunkt der Mutter oder Bonne — Gouin scheut diesen Ausdruck nicht — bequemen oder erheben, erwärmen, erheitern, erholen und mit aller Sorgfalt des Lautes und der Gebärde durchs Ohr, zuerst allein durchs Ohr das eingehen lassen, was er selbst vom Buch empfangen hat. Dieser Instruktion gemäss zielt und in dieser Richtung feuert die Batterie Gouins von der Stellung aus, worin sie vorhin aufgefahren ist. Dieser Satz, dass die Sprache am leichtesten durchs Ohr eingehe, ist ja alt und verständlich. Um so mehr kommt Gouin in immer neuen Wendungen des Staunens und der Abwehr auf die Thatsache zu sprechen, dass die heilsame Wahrheit allgemein missachtet werde, und er sucht ihr durch neue Prüfung, Anordnung, Auswirkung und Steigerung der Potenzen zum Sieg zu helfen.

7.

Erste und stärkste Potenz die Anschauung. Also doch auch das Auge? Ja und Nein. Vor allem keine Buchstabenanschauung. Dann aber auch kein Bild. Das Verlangen dieser Anschauung im vulgären Sinn wird neuerdings an den Unterricht, besonders in den alten Sprachen, gegenüber einem blossen Wortwissen häufig gestellt; Anschauungsmittel in Menge und Güte sind geschaffen und angeschafft worden, haben aber die Freude und den Frieden nicht gebracht, die Freude nach innen und den Frieden nach aussen. Da fährt Gouins schwere Batterie Nr. 2 auf und schiesst ins Schwarze, schiesst vielmehr Viktoria mit dem Satz: Nicht Anschauungsmaterial, sondern Anschauungsvermögen, nicht bildlicher Stoff, sondern Einbildungskraft ist Grundlage und Ziel des Sprachunterrichts, Alpha und Omega. — Der Einwand, als ob das Anschauungsmaterial doch als Geburtshelfer des Anschauungsvermögens in schwierigeren Fällen approbiert und honoriert werden müsste, kann schon gar nicht auf den Plan treten, weil ihn Gouin im voraus totgeschossen hat: zum ersten erhält alles Bilderwerk, alles Abbild der fernen Wirklichkeit — die nahe bildet man dem Schüler nicht ab — seinen Wert erst durch die Bildkraft, die Fähigkeit der Beobachtung und Vorstellung, zu der der Anfänger am Lebendigen und Gegenständlichen erzogen wird, und in dieser Einschränkung und Rangordnung bleibt ja das Anschauungsmaterial so selbstverständlich wie's tägliche Brot und so billig wie die Luft. Zum zweiten aber und wichtigeren entscheidet über das kindliche wie über das reife Sprachvermögen nicht die Anschauung des

Nebeneinanders im Raum, sondern des Nacheinanders in der Zeit. In der Form seiner Bücher hat sich, wie gezeigt, diese Lehre Gouins niedergeschlagen und er deckt sich dabei mit keiner schlechteren Waffe als mit dem homerischen Schild des Achill. Niederschlag aber soll nicht bloss das Serienwerk im ganzen von der Lehre sein, sondern, was wichtiger und dem Gouin höchst eigentümlich, jedes Serienstück ein Niederschlag mündlicher Vorverhandlung zwischen Lehrer und Schüler. Erst was durch solche Vereinbarung, durchs Experiment gewonnen ist, kommt dem Schüler im Buch, als mattes Spiegelbild nur, wieder zu Gesicht und Sinn. In diesem Sinn wächst Gouins Lehre von der Anschauung über seine Lehre von der Anhörung, vom Eingehen der Sprache durchs Ohr weit an Bedeutung hinaus. Die Lehre von der Anhörung betrifft nur eine Neuordnung des fremdsprachlichen Unterrichts. Die von der Anschauung aber bedeutet eine Verjüngung des gesamten Unterrichts, einen Eroberungszug, dessen Ausgangspunkte bei Rousseau und Pestalozzi liegen, dessen Bewegungen aber durch die genaueste unermüdliche Auskundschaftung des Terrains und die besonnenste Abwägung der Umstände geregelt wird. Hier ist Gouin auch der Mann der Volksschule.

8.

Je weniger in einem kurzen Aufsatz die sinnreichen Einzelheiten zur Sprache kommen können, wodurch Gouin sein Verfahren zu einem Wunderwerk, wo nicht Meisterwerk ausgestaltet hat, desto mehr muss zum Verständnis seiner Grundsätze gesagt werden, was möglich ist; und da ergiebt sich, von der Seite des Gymnasiums gesehen, noch ein vorteilhafter Stützpunkt. Sprüchwörtlich ist der Wert der alten Sprachen für die „formale Bildung“, für die „logische Schulung“ des jugendlichen Geistes. Wenn damit eine besondere Wahrnehmung von den einleuchtenden Beziehungen der Satzteile untereinander, die stramme Bewegung der Gedanken nach den Marsch-Ordres der strengsten Grammatik gemeint ist, so hat das Latein wenig vor dem Französischen voraus, und es hat wieder das Griechische vor den genannten Sprachen keinen entscheidenden Vorzug. Nun aber weiss jeder, der der alten und neuen Sprachen gleich mächtig ist, dass sich der Geist gerade am Griechischen bildet und bereichert. Also verleiht eben nicht die sinnliche Ausprägung der grammatischen Kategorien den alten Sprachen ihre bildende Kraft, sondern es ist im Griechischen wie im Latein, im Griechischen aber in erhöhtem Masse die Einfachheit

der Begriffe, ihre Ursprünglichkeit und Durchsichtigkeit, auf die wir von der Blässe und Geschraubtheit unserer Begriffe mit denselben Wirkungen zurückkommen wie von der Grossstadtluft aufs Land, vom Maschinenbetrieb zur Handfertigkeit, von der Geschäftsroutine zum Turn- und Spielplatz, von der Nervosität zum Behagen, von der Geldwirtschaft zur Naturalwirtschaft. Aus eigener Neigung und Sprachgewissenhaftigkeit wird einer, der in modernen Sprachen aufgewachsen ist, selten von den Begriffen, die bei uns wie abgenützte, ja unsaubere Münzen umlaufen, zur Erkenntnis der grundlegenden Werte zurückkehren; nicht einmal im deutschen Unterricht geschieht planmässig etwas dagegen, dass z. B. alles Wohl und Wehe der Menschheit nur noch als „Interessen" ausgemünzt wird und alles Gute und Schöne und Wahre, alles Anmutige und Lehrreiche und Gehaltvolle nur noch „interessant" ist. Aber am altsprachlichen Unterricht ergiebt sich ein liebenswürdiger Zwang zum verjüngenden Trunk an der Quelle. Im antiken Gedankenverkehr gelten keine Wechsel und Banknoten. Man tauscht Realwerte, die man an Ort und Stelle prüfen muss, um nicht zu verlieren. Realwerte, reelle Begriffe sind die früheste wie die reifste Frucht der altsprachlichen Schulung. Gouin nun, der Gymnasiallehrer, erklärt erstlich, unsere, die französische wie die deutsche Schulmethode, lässt diesen Wert der alten Sprachen zu wenig wirken, und zweitens, seine, Gouins, Methode ist gewissermassen geeignet, auch den anderen, den neuen Sprachen Anteil an solcher Wertentfaltung zu vermitteln. Der Sprachunterricht im ganzen, der altsprachliche aber im besonderen, richtig betrieben, ergiebt nach Gouin die einzig echte Realschule, den einzig richtigen Weg zur Ergründung und Anschauung der Sache. Eine Art Hymnus widmet Gouin in seinem Hauptwerk Art d'enseigner S. 501 ff. den alten Sprachen und an einer andern Stelle verkündet er: die alten Sprachen tot zu nennen ist ein Sprachmissbrauch. Tot sind sie nur durch unsere verkehrte Methode — er spricht von Frankreich — die den Willen zugleich tötet comme tous les exercices qui nous viennent des Jésuites. Was uns wert und wichtig ist, das ist lebendig, weil wir es beleben.

9.

Gouins Verfahren in seinem Serienwerk und seinen Lehrproben erinnert überall an die antike Naivetät des Miterlebens, Aufnehmens, Anschauens, bis das Herz voll genug ist, um den Mund übergehen zu lassen. Die Auffindung und Beobachtung der Entwicklungsstufe

eines jeden Vorgangs durch gemeinsame Thätigkeit von Lehrer und Schüler, ihre Darstellung durch Gebärden soweit möglich zuerst durch den Lehrer, dann durch den Schüler ist so sehr die Hauptsache, dass sie ja vorerst ganz durch die Muttersprache begleitet wird. Erst bei der Wiederholung wird die nunmehr untrügliche Gestalt der Dinge mit dem Reiz fremder Laute umgeben, die alsdann infolge der allgemeinen Erfrischung der Seele und Reinigung der Sinne auch am Ohr auf eine überraschende Empfänglichkeit stossen. Die geweckte Lust am Sachgehalt und -Verhalt, an der Thätigkeit überhaupt ist Gewinn an und für sich; die Beflügelung des Fortschritts in der fremden Sprache verdient aber noch ein Augenmerk: Es hat ja noch bei keiner Methode an Schülern gefehlt, die dem Lehrer oder den Eltern, dem Lob oder Tadel oder späteren Fortkommen zu liebe ein offen und empfänglich Ohr für Sprachen wie für jeden Unterrichtsgegenstand hatten. Dieses persönliche oder Zwangsverhältnis besteht auch bei jenen allernatürlichsten Methoden, deren Hauptwitz die Verpönung der Muttersprache und die Beschränkung auf fremdsprachliche Umgebung ist, die also den Schüler schwimmen lehren, indem sie ihn vor allem ins Wasser werfen. Gouin macht von keiner Autorität oder Gewalt Gebrauch, vertraut einzig der Gewähltheit seines Gegenstands und der Durchdachtheit seines Verfahrens, verbannt unverdauliches Zeug, wartet gesundes Hausbrot und Milch aus dem eigenen Stall auf und giebt die fremde Sprache dazu wie Butter und Zucker als Hochgenuss. (Fortsetzung folgt.)

Ferienkurs in Grenoble (August 1900).

Von W. Osiander.

„Bisher genoss die internationale Schweiz das Privilegium, Fremden französischen Unterricht zu erteilen. Wenn aber dieser Unterricht den Zweck haben soll, die Fremden nicht allein mit der Sprache, sondern mit dem Geist, dem Denken und Empfinden der französischen Nation vertraut zu machen, so ist die Bildungsstätte besser auf französischem Boden zu suchen. Dieser Gedanke führte vor zwei Jahren in Grenoble zur Bildung eines *Comité de patronage*, das sich zur Aufgabe machte, fremde Lehrer und Studierende an die Universität dieser Stadt heranzuziehen und ihnen in jeder Hin-

sicht hilfreich an die Hand zu gehen. Der Versuch hatte einen über Erwarten günstigen Erfolg: heuer haben bereits etwa 150 Fremde der Einladung Folge geleistet, eine gleiche Anzahl dürfte noch eintreffen. Vergessen wir nicht, dass unser Unternehmen noch eine höhere Mission zu erfüllen hat: indem wir hier Grammatik treiben, arbeiten wir zugleich an der Beseitigung der Schranken, die Misstrauen und Vorurteil zwischen den einzelnen Nationen aufgerichtet haben."

So etwa sprach am 15. August im Hauptauditorium der Universität Grenoble der Präsident des genannten Comité M. Marcel Reymond vor einer internationalen Zuhörerschaft, bestehend aus der Mehrzahl der in Grenoble anwesenden fremden Studierenden, sowie aus ca. 40 Vertretern der Presse, die aus Paris von dem eben geschlossenen „Internationalen Kongress der Presse" eingetroffen waren. Reicher Beifall, namentlich von den Bänken der Studierenden, belohnten die Worte des sympathischen Redners. Mr. Taunay, Führer der internationalen Journalisten, unter denen sich fünf Deutsche befanden, liess sich die Vertreter der einzelnen Nationen aus den Reihen der Studierenden vorstellen und erwiderte in glänzender Sprache, die sich nach dem *Moniteur Dauphinois* bis zur *éloquence* erhob: Das erste Einigungsband aller hier vertretenen Nationen bilde *la grande Latinité*, die zwischen ihnen eine gemeinsame Sprache geschaffen habe; der Festzug der Civilisationen, den wir heute sahen, sei aber um so schöner, je bunter in ihm die verschiedenen Banner der Nationen strahlen, die alle auf ein Ziel hinsteuern — *la grande Fraternité*. Diese echt französischen Wendungen zeigen wohl am besten die Stimmung der gebildeten Kreise Frankreichs speziell uns Deutschen gegenüber; die unteren Schichten der Bevölkerung, insbesondere die Landleute wissen ohnehin nichts von Chauvinismus[1]. Thatsächlich bilden denn auch die Deutschen die grosse Mehrzahl der in Grenoble zum Zweck des Studiums anwesenden Fremden, so sehr, dass in Stadt und Umgebung sämtliche Fremde unter der Bezeichnung *les Allemands* zusammengefasst werden. Nächst Deutsch-

[1]) Dass die Spionenfurcht nicht ganz ausgestorben ist, bewies ein vereinzeltes, übrigens ziemlich harmloses Vorkommnis. Ein Berliner Student war in der Nähe des Forts Rabot von einem Feldwächter wiederholt belästigt worden und ein kleines Blättchen hatte bei dieser Gelegenheit die Bestrebungen Mr. Reymonds einer abfälligen Kritik unterzogen — Tendenzen, die von der besseren Presse nachdrücklich zurückgewiesen wurden.

land mit Deutsch-Österreich stellt Italien das stärkste Kontingent, während England, Amerika, Ungarn, Russland, Schweden nur einzelne Vertreter gesandt haben. Württemberger waren in der traditionellen Siebenzahl vorhanden. Natürlich waren die meisten Fremden Lehrer und Studierende der neuen Sprachen, doch bemerkten wir auch einzelne katholische Theologen (teilweise im Mönchsgewand), jüngere norddeutsche Juristen, welche die diplomatische Laufbahn einschlagen wollen, verschiedene strebsame sächsische Volksschullehrer, die sich auf das „eminent schwierige Fachexamen“ vorbereiten, selbst einen Realgymnasisten aus Thüringen, der für sein Abiturientenexamen sich noch rasch einigen französischen Accent beilegen wollte. Das schönere Geschlecht vertrat ein starkes Dutzend deutscher und russischer *professeuses,* die sich durch besonderen Eifer auszeichneten und auch unter sich nur französisch parlierten. Die Fremden, die keinerlei wissenschaftliche Qualifikationen nachzuweisen haben, geniessen das Recht, auch ausser den von Juli bis Oktober incl. dauernden Ferienkursen sämtliche Vorlesungen der Universität zu besuchen. Da die vier Fakultäten *(droit, médecine, lettres, sciences)* zusammen nur wenig über 100 französische Studenten zählen sollen, so ist ein Zuwachs an fremdländischen Hörern nur willkommen. Wirklich haben ca. 30 Fremde, grösstenteils Deutsche, von diesem Rechte Gebrauch gemacht und die Vorlesungen schon seit Mai besucht.

Die Ferienkurse sind nach dem Muster der Schweizer eingerichtet. Für jeden Monat wird ein besonderes Programm samt Stundenplan aufgestellt: wissenschaftliche Vorträge *(conférences)* und Sprachkurse einander ablösend finden an fünf Wochentagen (Montag bis Freitag) meist in den Morgenstunden von 8—9, $9^{1}/_{4}$ bis $10^{1}/_{4}$ (ohne akademisches Viertel) und in einer Abendstunde von 5—6 Uhr statt. Samstag und Sonntag bleiben für Exkursionen frei[1]). Die *conférences* werden meist von Professoren der Hochschule unter Zuziehung auswärtiger Kräfte abgehalten, die Sprachkurse von Lehrern des *Lycée* und der *École Normale* (Schullehrerseminar). Die französische Sitte, von dem eintretenden *conférencier* keine Notiz zu nehmen, bis er mit der Anrede *Mesdames, Messieurs* seine Vorlesung beginnt, und am Schlusse der Vorlesung durch

[1]) Kleinere Ausflüge nach La Mure etc. finden meist unter Führung von M. Melchior, Professor am Lycée, an den Samstagen statt. Am Sonntag trifft man viele Teilnehmer des Kurses im reformierten Temple, dessen Geistlicher kurze und treffliche Predigten zu halten versteht.

lebhaftes Händeklatschen Beifall auszudrücken, wurde auch von den Fremden übernommen. Da für den Monat August eine besonders starke Frequenz in Aussicht stand, so zeichnete sich das Programm durch besondere Reichhaltigkeit aus. Infolge verschiedener Zwischenfälle musste es sich freilich nicht unwesentliche Abänderungen gefallen lassen. So waren die Vorträge, welche zwei Mediziner in Aussicht gestellt hatten, nicht zu stande gekommen. Desgleichen musste ein junger Dozent, M. Arren, eine Serie von Vorträgen über den *Roman Contemporain* plötzlich unterbrechen, da er — auch eine Folge der chinesischen Wirren — jählings zum Heere einberufen wurde. In den meisten Fällen traten Ersatzmänner mit eigenen Themen ein, weshalb die Hörer doch auf ihre Kosten kamen. Diese Vorträge waren nach Inhalt und Form jedenfalls das Wertvollste, was die Hörer mit nach Hause nehmen konnten, man gewann den Eindruck, dass die Redner wirklich ihr Bestes zu bieten suchten, insbesondere geben sie über „Geist, Denken und Empfinden" der massgebenden Kreise Frankreichs hinreichende Auskunft, weshalb ich es als meine Hauptaufgabe betrachte, von jedem Vortrag, lediglich referierend, eine kurze Skizze zu geben. Wer vieles bringt, wird manchem etwas bringen.

Die Herren Juristen hatten sich der doppelt dankenswerten Aufgabe unterzogen, für ihr gemischtes Publikum Themen zu bearbeiten, die schon durch ihre aktuelle Bedeutung auf allgemeines Interesse rechnen konnten. Klar disponiert, durch Beispiele und Anekdoten belebt und mit einem gewissen trockenen Humor gewürzt, erhoben sich ihre *Conférences* zur Höhe schriftstellerischer *essais*. M. Cuche behandelte in zwei durch dramatisches Gebärdenspiel belebten Vorträgen die *Législation Pénale et Pénitentiaire*. Er ging aus von der bekannten Theorie Lombrosos, nach der ein Mensch nicht durch persönliche Schuld, sondern durch die Gewalt der Umstände, anererbtes Temperament, Erziehung, Lektüre, soziales Milieu etc. zum Verbrecher wird. Cuche tritt dieser Theorie keineswegs entgegen, behauptet aber, dass der soziale Einfluss weit wichtiger wirke als individuelle Veranlagung. Beweis: Pariser Kinder, die aus ihrer ursprünglichen Umgebung aufs Land verpflanzt wurden, haben sich dort fast immer zu braven Landleuten entwickelt. Wurde bisher das Verbrechen als juridisches Phänomen betrachtet und als *infraction* oder *négation du droit* erklärt, demgegenüber die Strafe als Negation der Negation, also als Affirmation gerechtfertigt wurde, so wird das Verbrechen nach Lombroso soziales

Phänomen, und Zweck der Strafe ist nicht mehr Vergeltung oder Sühnung, sondern Vorbeugung *(prévention, répression)*. Jedenfalls hat diese Theorie unter den Kriminalisten grosse Gärung hervorgerufen; sie spalteten sich in Soziologen und Anthropologen, Deterministen und Spiritualisten, deren Streit eine gewisse Sterilität auf dem Gebiet des Strafrechts herbeiführte. Immerhin gestattet schon die bisherige Rechtspflege von der Idee der Freiheit oder des *libre arbitre* zu abstrahieren und damit an die Stelle der *justice expiatoire* den Gesichtspunkt der *répression* zu setzen. Von den drei Faktoren, die bei Verhängung der Strafe zusammenwirken, *fixation légale, fixation judiciaire* und *administration*, wurde schon bisher in vielen Fällen auf das psychologische Moment keine Rücksicht genommen. Gesetz und Richter fixierten die Strafe vielmehr mit Rücksicht auf die Gefahren, die von dem Verbrecher Staat und Gesellschaft drohten. So werden Rückfällige stärker bestraft, obwohl der Rückfall psychologisch leichter erklärbar ist als der erste Schritt zum Verbrechen; selbst die edelsten Motive fallen ausser Betracht, sobald die Sicherheit des Staates gefährdet ist. Demgemäss ist die Strafe nichts anderes als eine *mesure de la défense sociale*. „Glücklicherweise wird sie vom Volk noch heute als Akt der Gerechtigkeit betrachtet, und Aufgabe einer *politique criminelle* ist es dieser Anschauung Rechnung zu tragen." — Der zweite Vortrag Cuches hatte die Strafe der Verschickung (*transportation*, verschieden von der *déportation* politischer Verbrecher) in Strafkolonien zum Gegenstand: Die Idee, Verbrecher zu exportieren, ist alt; man will das Land von ihnen befreien. Die Verschickung nach Kolonien hat aber weiterhin einen doppelten Zweck: 1. soll sie zur moralischen Hebung des Verbrechers beitragen, die im Gefängnis nicht erreicht wird — Redner streift hier die *loi Bérenger*, welche gleichfalls aus moralischen Gründen Suspension der Strafe beim ersten Vergehen anordnet; 2. soll sie zur ökonomischen Hebung der Kolonien führen. Frankreich und Russland sind heute die einzigen Staaten, in denen die Strafverschickung in Übung ist (nachdem England, welches früher seine Verbrecher nach Australien verschickt hatte, davon zurückgekommen ist). In Frankreich wurde die Verschickung 1850 unter der Präsidentschaft Napoleons III. zunächst versuchsweise eingeführt, da sich gegen die Behandlung der zum *régime de bagne* Verurteilten *(forçats, galériens)* allgemeiner Protest erhoben hatte; 1854 und 1863 erfolgte die gesetzliche Regelung. Die zu mindestens achtjähriger Zwangsarbeit Verurteilten werden seither nach Neu-

kaledonien geschickt. Anfangs unter strenger Zucht gehalten erhielten sie bei Wohlverhalten steigende Erleichterungen. So durften sie als Arbeiter sich bei Privatindustriellen, meist fremder Nationalität, verdingen, wodurch der Charakter der Strafe in Wegfall kam, „zur Förderung ihrer moralischen Hebung weibliche Sträflinge heiraten“, und infolge des Bestrebens möglichst rasch zu kolonisieren erhielten sie sogar ein Stück Land, das sie als freie Arbeiter bebauen, aber auch veräussern konnten. So wuchs eine sehr zweifelhafte Bevölkerung heran zum Schaden der Kolonien wie der nationalen Expansion. Dazu kamen weitere Missstände: der häufige Wechsel des Gouverneurs, die mit der Milderung der Strafen (Abschaffung der Knute etc.) steigende Unbotmässigkeit der Sträflinge, Ungunst des Klimas (Malaria), Verurteilung Rückfälliger zur Relegation, welche sie auf eine Stufe mit den verschickten Verbrechern stellte. Von 1891 datiert eine neue Periode der Behandlung, welche im Interesse der Hebung der Kolonien die genannten Erleichterungen zurücknahm und auf strengere Massregeln drang. Cuche schlägt vor, die Verschickung bald als Strafe bald als Belohnung beizubehalten. Zur Ausführung schwerer Arbeiten sollten die Verbrecher je nach Bedürfnis von Kolonie zu Kolonie verschickt werden; bei gutem Verhalten sollte ihnen die Wahl gelassen werden, nach Frankreich ins Gefängnis oder als relegierte freie Arbeiter in die Kolonien zu wandern.

Den jugendlichen Kriminalisten löste der Civilist Tartari ab, ein in reiferem Alter stehender würdevoller Herr, der mit mancher trockenen Bemerkung stürmische Heiterkeit zu erzielen verstand. Er sprach in zwei Vorträgen über „Litterarisches und künstlerisches Eigentum“ und über die „Ehescheidung“ *(divorce)*.

Im Altertum wusste man aus naheliegenden Gründen nichts von litterarischem Eigentum, erst seit Erfindung des Buchdrucks wurde dieser Gedanke angeregt. Gewährt wurde das Recht zunächst in Form von Privilegien (zuerst in Venedig), als gesetzliches Monopolrecht erst durch die französische Revolution 1793 fixiert. Das Autorrecht wird seiner Natur nach als Eigentumsrecht anerkannt und auf Werke litterarischer wie künstlerischer Art (musikalische Kompositionen, Gemälde, Zeichnungen etc.) ausgedehnt und zwar ohne Ansehen der Nationalität. Der Autor darf über sein Werk absolut frei verfügen, es für sich behalten, vernichten, aber auch reproduzieren; desgleichen kann er sein Recht auf andere übertragen, an einen Herausgeber verkaufen etc. Gläubiger haben vor

dem Verkauf keinen Anspruch auf das Werk. *Contrefaçon* konstituiert ein der *répression pénale* unterliegendes Delikt, das durch Geldstrafen von 100—2000 frs. und Entschädigung an den Geschädigten geahndet wird. Letzterer darf Nachgemachtes innerhalb der ersten drei Jahre mit Beschlag belegen und die Instrumente der Vervielfältigung zerstören lassen. Das Autorrecht erstreckt sich noch über das Leben des Autors hinaus; nach der Bestimmung von 1793 sind dessen Rechtsnachfolger noch 10 Jahre, seit 1866 in Frankreich 50 Jahre im Genusse des Rechts. Deutschland gewährt 30, Italien 80 Jahre, einige amerikanische Staaten (Mexiko, Venezuela, Guatemala) erstrecken das Recht auf ewige Zeiten. Dieser Ausdehnung gegenüber hält auch Tartari eine Beschränkung gerechtfertigt, denn bewusst (cf. Molière) und unbewusst entlehnen die Autoren Gedanken und Bilder der Menschheit, sollen also auch ihren Gewinn mit ihr teilen. Bezüglich fremder Autoren nahm Frankreich wiederholt die liberale Bestimmung auf, dass ihre Werke in Frankreich Schutz geniessen sollten, selbst wenn sie in ihrer Heimat nicht geschützt sind. Nachdem schon 1853 Frankreich und Deutschland eine Konvention zum gegenseitigen Schutz litterarischen Eigentums geschlossen hatten, kam zu demselben Zweck 1886 in Bern eine Union zwischen Deutschland, Belgien, Spanien, Frankreich, Grossbritannien, Italien, Schweiz zustande, die 1887 zu Paris noch durch einige Zusätze geregelt wurde. Demnach gewähren und geniessen die Unionsländer für alle Werke ihrer Autoren gleichen Schutz; eine Beschränkung trifft nur Übersetzungen. Zehn Jahre nach ihrem Erscheinen dürfen Werke übersetzt werden, wenn der Autor nicht ausdrücklich hiegegen Protest einlegt. Bezüglich der Zeitungen geniessen Romane und Feuilletons an sich Schutz, Artikel anderer Art, nur wenn der Autor sich ausdrücklich seine Rechte vorbehält, politische Diskurse, Tagesneuigkeiten, Vermischtes *(faits divers)* sind frei.

Der *Divorce* d. h. *rupture légale du mariage prononcée par le juge* bestand im Altertum bei Juden und Griechen, bei letzteren auf Grund gegenseitigen Übereinkommens oder der Forderung eines Ehegatten, die von der Frau, doch nicht vom Manne motiviert werden musste. In Rom findet sich das erste Beispiel im 5. Jahrhundert der Stadt, „seitdem fanden die Römer, insbesondere die Römerinnen immer mehr Geschmack am divorce“. Frauen konnten die Jahre statt nach Konsuln nach ihren Männern zählen; eine soll es auf 50 gebracht haben. Das Christentum brachte zunächst keine Unter-

drückung, aber Beschränkung. In den ersten Jahrhunderten führte diese Frage zu einer lebhaften Kontroverse unter den Kirchenvätern, wobei die Stelle Matth. V, 32 viel erörtert wurde. Tertullian wollte demnach die Scheidung auf den Fall des Ehebruchs beschränkt wissen, während Augustin die Unlösbarkeit der Ehe proklamiert, die durch ein Konzil 463 sanktioniert wurde. Doch sah sich die Kirche genötigt, schliesslich den kleinen *divorce* d. h. *séparation des corps* zuzugeben, eine Bestimmung, die in Frankreich bis 1792 in Geltung blieb. Damals wurde der neue Grundsatz aufgestellt, dass die Ehe kein Sakrament, sondern ein bürgerlicher Kontrakt und als solcher lösbar sei. Diesem wichtigen Grundsatz wurde leider zu liberale Folge gegeben, indem die Scheidung schon auf Grund gegenseitigen Übereinkommens verfügt wurde. So kam es, dass in einem Jahr in Paris mehr Ehen geschieden als geschlossen wurden. Es galt also die Familie zu reorganisieren, was durch den Code Civil 1804 geschah. Dieser überliess dem Gewissen die Wahl zwischen *divorce* und *séparation des corps*, ordnete Versöhnungsversuche an etc. Die Restauration erklärte den Katholizismus als Staatsreligion, weshalb aus religiösen Gründen der *divorce* abgeschafft wurde. Durch die Revolution 1830 im Prinzip wiederhergestellt, von der Volkskammer diskutiert und angenommen, wurde er von der ersten Kammer abgelehnt. Unter dem zweiten Empire schlummerte die Frage, erwachte nach 1870 und führte zur definitiven Wiedereinführung des *divorce* mit teilweise neuen Bestimmungen 1886. Tartari erklärte eingehend *causes, procédure* und *effets* des *divorce,* begründete seine Rechte namentlich mit Rücksicht auf die Kinder, gab eine Statistik über Ehescheidungen und zeigte zum Schluss, welche Stellung die einzelnen Länder zu diesem Gegenstand einnehmen[1]).

M. Rebouel, Nationalökonom — Nationalökonomie und Staatswissenschaften unterstehen der Rechtsfakultät — erklärte den Unterschied des Bimetallismus und Monometallismus (Doppelwährung

[1]) Der Divorce allein besteht in Deutschland, Russland, Schweiz, Schweden, Norwegen, Dänemark, Rumänien, Serbien, Montenegro, und zwar bestimmen Deutschland, Russland, Schweden, Schweiz, Serbien, Montenegro genau die Gründe, unter denen er zulässig ist.

Séparation des corps ausschliesslich in Italien, Spanien, Portugal.

Divorce neben Séparation in England (mit eigenem Gerichtshof in Ehesachen), Österreich-Ungarn, Belgien (nach Code Civil von 1804), Frankreich, Holland, Russisch-Polen.

und Goldwährung). Die Münze hat die doppelte Funktion, Tauschobjekt und Wertmesser zu sein. Da Händler und Gläubiger gezwungen sind, sie für ihre Waren anzunehmen, so wird die Münze zur *marchandise princesse.* Wie räumliche Gegenstände mittels des Metersystems, Luftdruck mittels der Grade des Barometers gemessen werden, so wird der Wert einer Ware durch das Gewicht des Edelmetalls bestimmt. Die aus Edelmetall (Gold, Silber) bestehende Münze ist dementsprechend teilbar. Die beste Münze ist diejenige, welche ihren doppelten Zweck am besten erfüllt. Um einen absoluten Wertmesser zu bilden, dürfte sich aber der Wert des Edelmetalls nie ändern. Thatsächlich ändert sich infolge der grösseren oder geringeren Produktion häufig der Wert des Metalls, und dementsprechend wechseln auch die Preise der Waren. So stieg infolge Überflutung Europas durch die Edelmetalle Amerikas der Preis des Getreides im Lauf des 16. Jahrhunderts auf das Fünffache. Noch in höherem Grad war dies bei den bekannten Assignaten der Fall. Da die Gehalte der Beamten, die Einkünfte der Rentner u. a. sich gleich blieben, so führte dies zu den schwersten Missständen. Noch heute bemerken wir die Veränderung des Münzwerts bei jedem Wechselgeschäft. Was ist nun unter solchen Umständen das beste *Système Monétaire?* Die Bimetallisten — in Frankreich nicht allein der ganze Stand der Landwirte, sondern auch viele Universitätsprofessoren, an ihrer Spitze Méline — verlangen, dass die Regierung Gold und Silber in ein dauernd festes Verhältnis setze, auf Grund dessen beide Edelmetalle als gleichwertige Zahlungsmittel zu gelten haben. Dadurch werde der Wert der Münze ein stätiger bleiben und ihre Erzeugnisse werden weniger der Gefahr einer allgemeinen Baisse ausgesetzt sein. Eine gleichzeitige Überproduktion beider Edelmetalle sei weniger zu befürchten als eine periodische Überproduktion eines derselben, in welchem Fall das andere Metall ein heilsames Gegengewicht bilde, gleichwie zwei Flüsse, die sich zu einem Strome vereinigen, selten gleichzeitig anschwellen und den Strom zum Überlaufen bringen.

Nach der Anschauung der Monometallisten ist der Bimetallismus ein unvernünftiges und schlechtes System: eine Regierung könne nicht ein für allemal den Wert einer Ware, wie des Silbers, fixieren; thatsächlich bewirke der Bimetallismus nur, dass die schlechte Münze im Lande bleibe, die gute ins Ausland gehe. Die Zeit des Silbers sei vorüber wie die des Kupfers, nur das Gold könne heute als Edelmetall gelten. Dies lehre auch die Geschichte. In Frankreich

herrschte der Bimetallismus unbeschränkt von Anfang des 19. Jahrhunderts bis zum zweiten Kaiserreich. Durch die Entdeckung der kalifornischen und australischen Goldminen erhielt das Silber vorübergehend höheren Wert; verhielt es sich vorher zum Gold wie 1 : 15½, so stand es jetzt 1 : 15. Spekulanten führten das Silber aus und heimsten den entsprechenden Gewinn ein, weshalb man zur Verminderung des Feingehalts *(titre)* schreiten musste. Nach Erschöpfung jener Goldminen stieg wieder der Wert des Goldes, das seinerseits ins Ausland ging, während das Silber im Lande blieb. Um dem Rechnung zu tragen beschloss die lateinische Münzunion 1865, dass bei allen 50 frs. übersteigenden Forderungen Bezahlung in Gold verlangt werden dürfe. Durch eine weitere Bestimmung 1878, dass keine Fünffrankenstücke mehr geprägt werden sollen, suchte man gleichzeitig einer Desorganisation des Münzsystems und dem weiteren Abfluss des Goldes vorzubeugen. Im Prinzip besteht also in Frankreich der Bimetallismus, der jedoch namentlich durch die letzte Bestimmung wesentlich abgeschwächt ist. Zur Einführung der Goldwährung, die sich anderwärts immer mehr Bahn bricht, kann sich Frankreich vorläufig noch nicht entschliessen, da ihm aus der Einziehung von 3½ Milliarden Fünffrankenstücken ein Verlust von 600 Millionen erwachsen würde. Sollte einmal das Silber wieder im Wert steigen, so wäre für Frankreich der Moment gekommen, auch seinerseits zum besseren System überzugehen.

M. Arren musste die Reihe seiner Vorträge über den *Roman Contemporain* leider vorzeitig abbrechen, doch gelang es ihm den interessantesten Teil, die realistische Schule, zum Abschluss zu bringen. Seinen Ausführungen, die an Bestimmtheit und Schärfe des Urteils nichts zu wünschen übrig liessen, schickte er eine kurze litteraturgeschichtliche Einleitung voraus. Unter der Herrschaft des *Romantisme,* also in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts, war der Roman wesentlich subjektiv, eine Art Monographie über ein aufgestelltes psychologisches Problem. In der zweiten Hälfte des Jahrhunderts gelangte die positive oder objektive Richtung zur Herrschaft, die lediglich ein Bild des wirklichen Lebens, frei vom persönlichen Urteil des Autors, zu geben sucht. Vorläufer dieser Richtung sind Beyle-Stendhal (geb. Grenobler) und Balzac, die übrigens als Verfasser von historischen, sentimentalen und Sittenromanen in der Hauptsache noch auf dem Boden der Romantik stehen. Die zweite Periode eröffnet Flaubert mit seinem Roman *Madame Bovary* der das Leben des mittleren Bürgerstandes schildert.

In der Folge traten drei Schulen auseinander: die realistische, der ausser Flaubert die beiden Goncourt, Zola und Maupassant angehören, die impressionistische (Daudet, Loti) und die idealistische (Feuillet, Theuriet, Cherbuliez). Flaubert, von dessen *Madame Bovary* eine eingehende Analyse gegeben wird, fordert vor allem Unpersönlichkeit des Autors, der, auf jedes sittliche Urteil verzichtend, die Entwicklung eines Charakters lediglich aus äusseren Umständen abzuleiten hat. Die Goncourt, die ihre Figuren von der Strasse auflesen, das soziale Problem anschneiden und den Realismus auch ins pathologische und klinische Gebiet überleiten, bereiten auf den Naturalismus Zolas vor. Zola gründet seine litterarische Doktrin auf die Endeckungen und Experimente der Wissenschaft, die ihn völlig berauschen; das Gesetz von der Vererbung ist ihm Dogma, die pathologischen Zustände der Alkoholiker etc. bilden sein Hauptstudium. Der *romancier* und *théoricien* liegen bei ihm in stetem Kampfe, daher seine Sucht nach Häufung der Dokumente. Seine Romane sind nicht vom Standpunkt des Künstlers entworfen, sondern wissenschaftliche Konzeptionen. Die Figuren sind mechanische Marionnetten, die nur abstossend wirken. Seine Schilderung des menschlichen Elends artet ins Phantastische und Romantische aus. Seine Hauptstärke besteht in einem zweifellos poetischen Temperament, das sich vor allem in der Wiedergabe der Masseninstinkte äussert, wo er es bis zu einer *vision de la réalité* bringt. Jeder seiner Romane enthält mehrere solcher *visions*, während die Psychologie bei ihm sehr kurz wegkommt. Sein Stil gleicht einem Strom, episch breit und wieder lyrisch grandios. Enthalten seine Werke auch viele einzelne Schönheiten, so ist doch ihre gesamte Tendenz verwerflich. Die jüngeren Realisten haben sich wieder mehr Flaubert und den Goncourt zugewandt, vor allem der Novellist Maupassant. Die Helden seiner Geschichten, die er mit Vorliebe in der Normandie sich abspielen lässt, zeigen in ihren Handlungen eine grauenerweckende Moral. Maupassant verschmäht mit Absicht die Lösung eines Problems und liebt es, seine Erzählungen in einer grellen Dissonanz ausklingen zu lassen. Als Genussmensch kannte er keine andere Weltanschauung, als die pessimistische.

(Fortsetzung folgt.)

Litterarischer Bericht.

U. v. Wilamowitz-Möllendorff, **Griechisches Lesebuch.** Text 402 S., Mk. 5.40. Erläuterungen 270 S., Mk. 4. In je zwei Halbbänden gebunden. Berlin, Weidmannsche Buchhandlung, 1902.

Schon ehe dieses Buch der Öffentlichkeit übergeben wurde[1]), hat sich unter den Eingeweihten coram publico ein Streit darum entsponnen, dessen Schiboleth war „hie Klassizismus, hie Historismus", und in heissem Kampfe haben O. Immisch („Vom Gymnasium der Zukunft." N. J.B. f. d. kl. A.W. 1900, II. Abt. S. 305 ff.) und H. v. Arnim (D. L.Z. 1900 Sp. 3300 ff.) die scharfen Waffen gekreuzt. Der gewöhnliche Sterbliche konnte diesem Kampfe vorerst nur zuschauen und sich allenfalls „grundsätzlich" auf die eine oder andere Seite schlagen, sonst aber nur in gespannter Erwartung harren, bis auch ihm das Kampfobjekt zugänglich würde, dessen Bedeutung wahrhaftig nicht gering sein konnte, wenn es Männer der Wissenschaft und der Schule zu so tiefgreifenden, Geist und Gemüt gleichermassen in Anspruch nehmenden Auseinandersetzungen veranlasste. Und in der That, es handelt sich hier nicht um ein gewöhnliches Schulbuch, sondern um eine neue Auffassung des griechischen Unterrichts, ja des Gymnasialunterrichts überhaupt, kurz um eine oder vielmehr um die Lebensfrage des Gymnasiums, die einmal auf die Tagesordnung gesetzt werden musste, sei es bei dieser oder einer andern Gelegenheit. Bei dieser Wichtigkeit der Sache ist es von vornherein freudig und dankbar zu begrüssen, dass sich beim Zustandekommen dieses Werks Universität und Schule in schönster Weise hilfreich die Hand gereicht haben, indem U. v. Wilamowitz die Leitung des Ganzen übernahm, aber bei der Bearbeitung der Texte und der Erläuterungen von Schulmännern wie Bruhn, Wendland[2]) u. a. unterstützt wurde (s. Nachwort, Erl. S. 265 ff.). Trotzdem ist das Buch allerdings ein „individuelles Werk" geworden, dem der Herausgeber durchweg den Stempel seines Geistes aufgeprägt hat. Was er, der auf den Höhen der philologisch-historischen Wissenschaft steht, hier bietet, wird das Gymnasium nicht ungestraft ignorieren dürfen, und jedenfalls — man mag über Einzelnes denken, wie man will — verdient er den wärmsten Dank der Schule für seine Gabe, die diese sich aufs genaueste anzusehen allen Grund hat.

[1]) Der Entwurf desselben war der vom Verfasser bei dem K. preuss. Kultusministerium eingereichten Denkschrift über den griechischen Unterricht beigegeben, die nun als Anlage der „Verhandlungen über Fragen des höheren Unterrichts, Berlin 1900" ebenfalls veröffentlicht ist.

[2]) Wendland wurde neuestens zum o. Prof. für Philologie an der Universität Kiel ernannt.

Nach den Erklärungen der Vorrede geht das Buch von der Voraussetzung aus, dass man Griechisch nicht um der „formalen Geistesbildung" willen lernt, sondern „ausschliesslich, um griechische Bücher zu lesen". Es setzt ferner voraus, dass Homer und Herodot (diese in Secunda), eine Tragödie, ein grösserer platonischer Dialog und das griechische Neue Testament ausserdem gelesen werden. Zu dieser Lektüre soll das Buch als Ergänzung in der Schule und beim Privatstudium dienen. Sein reicher Inhalt braucht nicht ganz durchgearbeitet zu werden, sondern will eine Auswahl auf den verschiedenen Gebieten ermöglichen. Diese Ergänzung hält aber W. nicht für fakultativ, sondern für durchaus notwendig. Denn nicht in ein sog. ideales, von einem künstlichen, falschen Lichte beleuchtetes Märchenland von Hellas und Athen sollen die Gymnasisten eingeführt werden, sondern in die Wahrheit der Geschichte, in die anderthalb Jahrtausende umfassende hellenische Weltperiode. „Weil unser Anschauen und Denken, unser Leben in Staat und Gesellschaft, unser Eigenstes in Kunst und Wissenschaft und Religion mit dem Altertum durch tausend Fäden verbunden ist, so können wir nicht verstehen, was wir sind, noch was wir sollen, ohne das Erbe des Altertums geschichtlich zu erfassen" (S. VI), und „wenn im Gymnasium das Hauptgewicht auf die Beschäftigung mit den alten Sprachen gelegt wird, so ist das nur gerechtfertigt, wenn dadurch die Fähigkeit erreicht wird, geschichtlich zu sehen und das Gegenwärtige aus seinem Werden zu begreifen" (S. V). Dies zu leisten, genügt aber nicht die sonst übliche Beschränkung auf das Perikleische Athen; dazu muss man einen Begriff bekommen von der „welterziehenden Mission des Hellenismus" (Nachwort S. 270), von dem „selbst das ganze Römertum nur eine integrierende Provinz" ist[1]). Darum trägt das Buch auch nicht etwa eine Abbildung der Periklesbüste, sondern den Kopf Alexanders auf seinem Titelblatt.

Unter diesen Gesichtspunkten, für welche nicht die künstlerische Form der litterarischen Erzeugnisse massgebend sein konnte, selbst nicht bei den wenigen poetischen Stücken (Botenbericht aus den „Persern" über Salamis und einige Epigramme) ist der ganze Inhalt zusammengestellt, der meistens einen Zusammenhang mit der Gegenwart nahelegt. Er ist in 10 Rubriken eingeteilt, die uns durch alle Gebiete der Prosalitteratur führen. Rubrik I (Fabeln, Erzählungen, Sprüche) beginnt mit einer Reihe Äsopischer Fabeln (vgl. Lessing!), an die sich einige heitere Geschichten aus dem „Volksbuch" über Äsop anschliessen. Es folgt als Probe phantasievoller Reiselitteratur ein Stück aus Lukians „Wahrhaftigen Geschichten", worauf uns in der ersten Hälfte der siebten Rede des Dio Chrysostomos ein reizendes, auf Euboia spielendes Idyll

[1]) Denkschrift, citiert bei Immisch a. a. O. S. 307.

aus dem Hellas der Kaiserzeit vorgeführt wird. Gnomen und Apophthegmen griechischer Denker von Heraklit bis zu dem Kyniker Diogenes beschliessen diesen Abschnitt. — Die II. Rubrik (Geschichte) bietet uns die Darstellung der Solonischen Verfassung nach der Ἀθηναίων πολιτεία des Aristoteles, die Schilderung der Thätigkeit des Pausanias und Themistokles nach der Archäologie des Thukydides, den Botenbericht über die Schlacht bei Salamis aus Äschylus „Persern", eine Übersicht über die Kolonisations- und Bauthätigkeit des Perikles nach Plutarch und die Urteile des Thukydides, Eupolis, Protagoras und Sokrates-Platon über diesen Staatsmann, aus der Kranzrede des Demosthenes den Abschnitt, der die entscheidenden Ereignisse und die leitenden Motive seiner Politik behandelt, aus Arrians Anabasis den Kampf Alexanders mit Poros, den Aufstand der Makedonen und das Lebensende des grossen Königs, wie es Arrian auf Grund der βασίλειοι ἐφημερίδες beschreibt, aus Polybios die Schilderung des jungen Scipio Ämilianus und seiner schönen Freundschaft mit dem Geschichtschreiber, aus Appian die Tragödie des Tib. Gracchus und endlich Cäsars Lebensende nach Plutarch (vgl. Shakespeare!). — Mit der geschichtlichen Abteilung hängt aufs engste zusammen die III. Rubrik (Politik). Hier zeichnet Thukydides in der Rede des Perikles „das Ideal der athenischen Demokratie" (Anhang: eine Anzahl Epigramme geschichtlichen Inhalts von Simonides von Keos u. a.), Aristoteles erörtert den Begriff des Staates und des Staatsbürgers, die verschiedenen Verfassungsformen, die Berechtigung des Majoritätsprinzips, die natürlichen Stände im Staat und den Idealstaat. Dieselben Gegenstände behandelt in anderer Weise der so hoch über Livius stehende Polybios mit seiner Theorie vom Kreislauf der Verfassungen und seiner Bevorzugung der römischen Verfassung. — Die IV. Abteilung (Erd- und Himmelskunde) führt uns an der Hand eines auf Poseidonios zurückgehenden Ausschnittes aus der Schrift περὶ κόσμου in die den Monotheismus vorbereitende Himmelskunde der Griechen ein, zeigt nach der hochinteressanten pseudohippokratischen Schrift περὶ ἀέρων, ὑδάτων, τόπων, deren Verfasser man als den Begründer der Völkerpsychologie und einen Vorläufer Montesquieus bezeichnen kann, die Unterschiede zwischen Asiaten und Europäern auf und bringt aus Strabo und Diodor, ebenfalls z. T. nach Poseidonios (bezw. Pytheas von Massilia), eine Beschreibung des Keltenlandes und seiner Bewohner, Britanniens und der latinischen Küste mit Rom. — In sehr entlegene Gebiete führt der V. Abschnitt (Mathematik und Mechanik), der geometrische Aufgaben nach Eukleides, einen Abschnitt aus dem „Psammites" des Archimedes (vgl. Schillers Epigramm!) und verschiedene technische Konstruktionen aus den Werken Herons von Alexandria (z. T. nach Strabon von Lampsakos) bietet, worunter man neben der Feuerspritze nicht ohne Erstaunen antike Vorgänger des modernen „Automaten", der „Taxameterdroschke" und sogar

einen schüchternen Anfang zu einer Dampfmaschine findet. Die Beschreibung eines Riesenschiffs des Hieron (nach Moschion bei Athenäus) giebt eine Vorstellung von der grossartigen Entwicklung der antiken Nautik. — Der VI. Abschnitt (Medizin) teilt einige Kapitel der pseudohippokratischen Schrift περὶ ἱρῆς νούσου mit, eines der edelsten Denkmäler mutiger, wenn auch mit unzureichenden Mitteln durchgeführter Forschung und hoher Weltauffassung, sowie zwei Proben ärztlicher Vorschriften über Gesundheitspflege aus dem 4. Jahrhundert vor (Diokles von Karystos) und dem 1. Jahrhundert nach Christus (Athenaios von Attaleia; nach Oribasios). — Die reichhaltige VII. Rubrik (Philosophie), zu der die Gnomen des Abschnitts I (Vorsokratiker und Kyniker) eine Art Vorspiel bilden, wird eröffnet von der bekannten, die dialektische Methode des Sokrates besonders deutlich zeigenden mathematischen Scene in Platons „Menon". Daran schliesst sich die Glückseligkeitslehre des Aristoteles aus der Nikomachischen Ethik und ein Abschnitt aus desselben Philosophen Schrift περὶ ζῴων μορίων (der u. a. das griech. Original zu dem lateinischen Spruch „Introite, nam et hic dei sunt" enthält; vgl. Lessings Nathan!). Dann wird eine Reihe von „Charakteren" des Theophrast vorgeführt, worauf wir die edle und in den Tugenden der Demut und Nächstenliebe sich vielfach mit dem Christentum berührende, wenn auch von einer gewissen müden Resignation nicht ganz freie, auf stoischer Grundlage ruhende Lebensanschauung des Kaisers Marcus aus dessen Schrift εἰς ἑαυτόν kennen lernen, sowie einige von kosmopolitischem Geist getragene und von einem lebenskräftigen Hauch durchwehten Abschnitte aus Epiktets διατριβαί und ἐγχειρίδιον. Die Schrift des akademischen Vermittlungstheologen Plutarch περὶ δεισιδαιμονίας (worin u. a. auch der jüdische Sabbath erörtert wird S. 335; vgl. S. 357) und die eine vergeistigte Auffassung des Polytheismus vertretenden Ausführungen des Maximus von Tyrus über den Bilderdienst leiten über zur VIII. Rubrik (Altchristliches), welche uns zunächst im zweiten Teil der sog. Apostellehre ein Bild der altchristlichen Gemeindeverfassung entwirft, dann in dem Abschnitt aus dem Protreptikos des Clemens von Alexandria die Versöhnung des Christentums mit der hellenischen Wissenschaft und seine Ähnlichkeiten mit antiken Mysterienkulten zeigt und endlich in dem Brief an Diognetos „die Christen als Träger eines neuen Lebens" vorführt. — Nachdem wir vom 6. Jahrhundert v. Chr. bis zur Überwindung der antiken Welt durch das Christentum im 4. Jahrhundert unserer Zeitrechnung geführt worden sind, bilden die zwei letzten Rubriken eigentlich nur noch einen Anhang: die IX. (Ästhetik und Grammatik) bringt den Schluss des Platonischen „Phaidros", wo der Gegensatz von Rhetorik und Wissenschaft erörtert wird, ferner einen Abschnitt aus der Schrift περὶ ὕψους, worin der Unterschied zwischen technischer Korrektheit und angeborener Genialität (man kann auch sagen: der Begriff des Klassi-

zismus) an Beispielen aus der poetischen und rednerischen Litteratur aufgezeigt wird, und die Elemente der Grammatik nach Dionysios Thrax. — Endlich sind in der X. Rubrik eine Anzahl Urkunden, 3 athenische Volksbeschlüsse und 7 fürstliche Erlasse von Dareios I. (religiöse Toleranz der Perser!) bis auf Nero, sowie eine Anzahl Privatbriefe, (z. T. aus den ägyptischen Papyrusschätzen) zusammengestellt, die uns einen Blick in das Privatleben der antiken Welt thun lassen. Den Schluss bildet ein griechisch-lateinisches Schulgespräch aus den „Hermeneumata Einsidelensia“, worin der zweisprachige Charakter des zum byzantinischen und romanischen Mittelalter überleitenden Cäsarenreichs zum Ausdruck kommt.

Jedem Abschnitt ist eine kurze, trefflich orientierende Einleitung vorangeschickt, und der ganze Text wird von ebenso knappen als instruktiven sprachlichen und sachlichen Erläuterungen begleitet. Besonders wollen die Anmerkungen die Vokabeln erklären, welche in den „durch den unseligen Klassizismus unserer Schullektüre ausgemergelten“ Wörterbüchern fehlen (Nachwort S. 269). Gerade in dieser Beziehung hätte aber noch bedeutend mehr geboten werden dürfen durch Aufnahme auch solcher Wörter, die, wenn auch in den Wörterbüchern zu finden, doch selten sind und auch den besten Schülern unmöglich geläufig sein können, z. B.: παρασύρω, κολοιός, κόπος, πώγων, ζωμός, κομπάζω, κόκκος, λεκάνη, τρυβλίον, ἐξοιδέω, ἰπνός, ἄπιος, τέφρα, ῥάχις, ἀκάτιον, φωλεός, ῥέγχω etc. Man könnte noch eine Menge solcher Wörter anführen, und es dürfte nötig sein, das Buch vor einer etwaigen 2. Auflage unter diesem Gesichtspunkt noch einmal vollständig durchzusehen. Dies führt uns auf die Frage nach der Schwierigkeit des dargebotenen Lesestoffs, und da kann nicht verschwiegen werden, dass das Buch sehr hohe Anforderungen an die Leser, Schüler und Lehrer[1]), stellt. Bei der κοινή des Polybios hebt W. selbst (Erl. S. 66 f.) die sprachlichen Schwierigkeiten hervor, und es muss anerkannt werden, dass hier auch die erläuternden Bemerkungen nach dieser Richtung reichlicher fliessen als sonst, wie sich denn auch W. bei anderer Gelegenheit mit aller wünschenswerten Nüchternheit über die Sprachkenntnisse ausgesprochen hat, die selbst Studierende der Philologie aus dem Gymnasium mitbringen[2]). Nichtsdestoweniger stellt er allerdings unseres Erachtens namentlich mit dem Abschnitt aus dem „Psammites“ des Archimedes, dessen abstraktes Thema schon an sich schwer verständlich ist, zu hohe Anforderungen an die Primaner, obwohl in den Erläuterungen (S. 157) eine Übersicht über die wichtigsten

---

[1]) Wie die Blätter melden, ist in Preussen seine Einführung freigestellt worden an den Anstalten, wo sich dafür die geeigneten Schüler und Lehrer finden.

[2]) „Philologie und Schulreform“: Reden und Vorträge S. 98 f.

Eigentümlichkeiten des dorischen Dialekts gegeben ist. Auch einige der Abschnitte aus Heron sind recht schwer, während die Hippokratischen Stücke trotz des jonischen Dialekts vermöge ihres einfachen Satzbaus sich leichter lesen als vieles Attische. Dasselbe gilt von den Proben aus der altchristlichen Litteratur. Äsop, Aristoteles, Dio, Strabo, Plutarch, Lukian und Arrian bieten jedenfalls keine unüberwindlichen Schwierigkeiten, waren doch die beiden letzteren atticistischen Schriftsteller einst auch in die bei uns früher in Tertia eingeführte Schmidsche Chrestomathie aufgenommen, allerdings zu einer Zeit, da der griechische Unterricht noch in Quarta begann. Endlich sind ja auch die bisherigen Schulklassiker Thukydides, Platon und Demosthenes mit grösseren Abschnitten vertreten. Man hat darauf hingewiesen, dass eine Chrestomathie als solche immer grössere Schwierigkeiten für die Übersetzung biete, weil dabei der Vorteil des Sicheinlesens wegfalle [1]). Dies ist richtig; aber W. weist mit Recht auf den Ersatz für diesen Vorteil hin: das Verständnis für die Geschichte der Sprache. Man liest ja auch sonst Homer und Xenophon oder Herodot und Xenophon neben- oder bald nacheinander. Und der etwaige weitere Einwand, dass der eigene griechische „Stil" der Gymnasisten durch den Wechsel der Stilarten gefährdet werde, wiegt doch bei der Stellung, die die griechische Komposition in Prima gegenwärtig einnimmt, gar zu leicht.

Was nun die Auswahl des Lesestoffes anlangt, so wird auch diese Chrestomathie die allgemeinen Einwände zu erwarten haben, die sich gegen alle derartigen Bücher richten und deren zwei wichtigste die sind, dass die Auswahl immer subjektiv sei, und dass man dem Leser statt ganzer Schriften nur Bruchstücke biete. Der erstere Einwand wird um so weniger ins Gewicht fallen, je weiter der Blick des Herausgebers ist; und dass W. die antike Litteratur in grossartiger Weise beherrscht, wird niemand bestreiten. Was den zweiten betrifft, so wollen wir nur ehrlich fragen, wie viele antike Schriften von einigermassen erheblichem Umfang wir denn bei der bisher üblichen Praxis wirklich vollständig lesen? Und wir werden uns sagen müssen, dass auch da unsere Lektüre gemäss der uns zur Verfügung gestellten Zeit Stückwerk ist und bleibt. Bei dem vorliegenden Lesebuch nun kommen die Redner am schlechtesten weg, ich glaube aber mit Recht. An Lysias und Isokrates verlieren wir in der That nicht viel. Das „linguam fingere" [1]), für dessen Übertreibung auf Kosten des Inhalts gerade die griechischen Redner ein warnendes Beispiel sind, werden wir zweckmässiger im deutschen Unterricht betreiben. Bedenklicher ist, dass Sokrates nicht zu seinem Rechte kommt, wenn nicht die Memorabilien in Secunda gelesen werden, wie es denn überhaupt auffällt, dass Xeno-

---

[1]) Immisch a. a. O. S. 316 f.

phon, dessen ἀφέλεια bisher den Sekundaner mit leichter Mühe in die griechische Lektüre einführte, unter den Schriftstellern, die als gelesen vorausgesetzt werden, nicht genannt ist. Für diesen Ausfall bietet uns nun aber das Lesebuch reichlichen Ersatz. Der enge Kreis der bisherigen griechischen Schulschriftsteller beruhte, kurz gesagt, auf dem Prinzip des Klassizismus, auf der Voraussetzung, dass jene „Klassiker" (des 5. und zum Teil noch 4. Jahrhunderts v. Chr.) je auf ihrem Gebiet der Poesie, Philosophie, Geschichtschreibung, Redekunst Vorbilder für alle Zeiten seien und dass man in ihrem Besitz die übrige minderwertige Litteratur ignorieren könne. So blieb der ganze Reichtum der hellenistischen Litteratur unbeachtet. Damit sind wir zu der spezifischen Eigenart des vorliegenden Buches und zum springenden Punkt des ganzen Gymnasialproblems gekommen. Denn die philologisch-historische Wissenschaft selbst hat jenes Wahnbild von der unbedingten Verbindlichkeit „der Antike" für alle Zeiten zerstört, und wenn man, wie Immisch, dies selbst zugiebt, ja sogar „eine vorsichtige Umbildung vom alten Humanismus zn einem neuen, geschichtlich geläuterten" verlangt, aber dabei „für die Schule" an dem Prinzip der Mustergültigkeit festhalten zu müssen glaubt, so ist das eine unleidliche Inkonsequenz, ein Mangel an Respekt vor den Thatsachen. Ebenso sonderbar aber ist es, von dem offenen Zugeständnis jenes Sachverhalts eine Demoralisierung der Jugend, eine Zunahme der Skepsis und Blasiertheit zu erwarten [1]). Mit vollem Recht hat Arnim darauf erwidert, dass, wenn dies zutreffen würde, jeder Geschichtsunterricht, der doch neben der Grösse auch die Grenzen der grossen Persönlichkeit aufzuzeigen hat, diese demoralisierende Wirkung haben müsste, dass aber im Gegenteil erfahrungsgemäss „alle echte, ungeschminkte Geschichte viel bildender wirke als die moralisch zugestutzte" [2]). Es ist auch gar nicht richtig, was Immisch immer wieder betont, dass die historische Auffassung einen völligen Relativismus, eine völlige Gleichsetzung der Leistungen aller Zeitperioden involviere. Im Gegenteil: eben die geschichtliche Betrachtung des Altertums und des Hellenentums insbesondere, das für uns bis jetzt das einzige Beispiel einer völlig abgeschlossenen Weltperiode ist, zeigt uns eben, dass es Höhen- und Tiefpunkte der Entwicklung auf den verschiedensten Gebieten giebt. „Was an die Stelle jenes Wahnbildes getreten ist," sagt Wilamowitz einmal, „mag minder erhaben sein, obgleich auch das schwerlich, denn wir sehen nun in anderthalb Jahrtausenden eine Kultur den ganzen Kreislauf der Entwicklung durchmachen, wir sehen einen Ring an der Kette der Ewigkeit sich ründen und schliessen. Und ganz abgesehen von den Hervorbringungen dieser

[1]) A. a. O. S. 357. 321 f.

[2]) A. a. O. Sp. 3306.

Kultur, schon dass sie abgeschlossen hinter uns liegt, so dass wir die Ursachen und Phänomene ihres Wachsens und Vergehens ganz verfolgen können, hat für die historische Methode überhaupt paradigmatische Bedeutung"[1]).

Wie geeignet nun aber dieses nicht auf klassizistischer, sondern auf rein historischer Grundlage aufgebaute Lesebuch ist, zwar nicht sowohl „in den Geist des Altertums einzuführen"[2]), der so wenig ein einheitlicher ist als der des sog. Mittelalters oder der Neuzeit, aber das Wichtigste aus der Kulturentwicklung des Altertums dem Schüler vor Augen zu stellen, mag noch an einigen Beispielen gezeigt werden. Man hat schon vielfach das Bedürfnis empfunden, dem Unterricht in der alten Geschichte an den Oberklassen des Gymnasiums wieder mehr aufzuhelfen. Eine Vermehrung der Stundenzahl in der Geschichte selbst ist bei dem Raum, den die neuere Geschichte in Anspruch nimmt, nicht möglich. Da bietet nun dieses Lesebuch in seinem VI. Abschnitt eine Reihe von Stücken, welche Hauptpersonen und Hauptereignisse der griechischen und römischen Geschichte dem gereifteren Primaner vorführen und an die sich ganz ungezwungen eine Repetition des Wichtigsten aus der politischen und Kulturgeschichte anschliessen lässt. Der Abschnitt über die Bauten des Perikles z. B. führt von selbst auf die Entwicklung der griechischen Kunst, die Schilderung der Kelten kann durch die pergamenischen Gallierstatuen illustriert werden, die Erklärung von Appians Darstellung der Gracchischen Unruhen nötigt zur Erörterung der römischen Agrarfrage, die so manche Analogien mit der Gegenwart hat. Auch die früher bei uns in Württemberg in Klasse IX eingeführte Stunde der „Altertümer" kann hiedurch und durch Abschnitt VII (Politik), wozu auch die Inschriften des Abschnitts X beigezogen werden können, in höchst nutzbringender Weise ersetzt werden. — Es ist ferner durchaus notwendig, dass die Gymnasisten einen Begriff davon bekommen, dass die Griechen die Begründer der Wissenschaft überhaupt, also auch die Begründer der modernen, auf der Renaissance beruhenden Wissenschaft sind, und dass sie etwas mehr von griechischer Philosophie erfahren, als bei Xenophon und in einigen Platonischen Dialogen steht. Die Einführung in diese Gedankenwelt ist die beste „philosophische Propädeutik", viel nützlicher als die systematisch betriebene Logik. Hiezu ist Abschnitt VII vortrefflich geeignet. — Wie eng „Himmelsbild und Weltanschauung" zusammenhängen, hat gelegentlich Lagarde ausgesprochen[3]) und jüngst Tröls-Lund in einem schönen Buche gezeigt[4]).

[1]) Weltperioden. Reden und Vorträge S. 131.

[2]) Wilamowitz, Philologie und Schulreform. Reden u. Vorträge S. 113.

[3]) Deutsche Schriften³ S. 49.

[4]) Himmelsbild und Weltanschauung im Wandel der Zeiten. Leipzig 1899.

Auch dieses Gebiet ist vertreten (IV. 1). Es grenzt unmittelbar an die Religion. Wie sehr aber die religiösen Vorstellungen auch in weiten Kreisen unserer — kirchlichen und unkirchlichen — „Gebildeten" im Argen liegen, darüber wäre viel zu sagen. Und doch ist man gerade gegenwärtig auf theologischer und philologischer Seite aufs emsigste bemüht, die Verhältnisse zu erforschen, unter denen unsere Religion, das Christentum, entstanden und gross geworden ist, die Wandlungen zu zeigen, die es durchgemacht hat von der kulturfeindlichen Sekte an bis zur weltbeherrschenden Kirche. Sollen die Schüler der Gymnasien hievon gar nichts oder fast nichts erfahren? Denn der offizielle Religionsunterricht pflegt diese Dinge meist zu ignorieren. Wir meinen, eine Anleitung, auch diese uns so nahe angehende Entwicklung in ihren Hauptstufen kennen zu lernen, kann nur dankbar begrüsst werden. —

So viel aber das Buch bietet, so vermisst man doch auch einiges: so dürfte z. B. Lukian wohl auch noch mit einer Probe seiner religiösen Satire vertreten sein. Insbesondere aber wird man es bedauern. dass die Poesie grundsätzlich ausgeschlossen wurde (Vorrede S. V): einige schöne Lyrikerfragmente, eine Aristophanische Scene aus den „Fröschen" oder „Wolken", ein Theokritisches Idyll und ein Mimiambus des Herondas hätten auch noch Platz finden sollen. Denn auch die Poesie gehört zum geschichtlichen Gesamtbild eines Zeitalters und ist das Seitenstück zur Entwicklung der bildenden Kunst. Die Neigung zum Genrebild und zum Realismus, die sich auf diesen beiden Gebieten im hellenistischen Zeitalter zeigt, hat bekanntlich Analogien genug in der Geschichte der Neuzeit, die z. T. direkt an die durch Rom vermittelten hellenistischen Erscheinungen anknüpfen. Freilich bietet das Buch auch ohne dies im Verhältnis zu der zur Verfügung stehenden Zeit schon eine Überfülle von Stoff; aber vielleicht hätte dafür dies oder jenes aus Abschnitt IV—VI wegbleiben können: das Keltenland und Britannien z. B. lernt der Gymnasist schon durch die Cäsarlektüre kennen; auch würde Ein Abschnitt über Diätetik (die — beiläufig bemerkt — die Massage schon kennt, S. 281) genügen. —

Aber, mag man nun im einzelnen an diesem Buche manches anders wünschen, der Grundgedanke, auf dem es beruht, die Wegrichtung, die es für die Zukunft weist, halten wir für durchaus richtig. Der Klassizismus mag einer der fruchtbarsten und schönsten Irrtümer gewesen sein, dessen sich die Welt und insbesondere das deutsche Volk wahrhaftig nicht zu schämen braucht, hat er uns doch eines unserer wertvollsten Güter. unsere eigene „klassische Litteratur", vermittelt, die wir gewiss nicht gering schätzen wollen. Aber ein als solcher erkannter Irrtum kann nicht mehr segensreich wirken: dazu ist es um die Wahrheit eine zu ernste Sache. Wenn indessen uns „die Antike"

nicht mehr in ihrer Einheit und Allgenugsamkeit erscheint, wenn wir sie nicht mehr wie eine Gottheit in olympischer Ruhe thronen sehen, wenn wir nicht mehr von „dem Geist des klassischen Altertums“ sprechen können, sondern jetzt wissen, dass wie zu allen Zeiten so auch damals ein ganzer Chor von Geistern sein Wesen getrieben hat, so haben wir als Ersatz für diesen schönen Wahn etwas Neues gewonnen: die Anschauung der Entwicklung. Wir wissen heute, dass auch das Hellenentum sein Altertum, sein Mittelalter und seine Neuzeit gehabt hat [1]), und eben deswegen ist es für uns jetzt doppelt lehrreich, in diesen Spiegel zu schauen. Die früheren Geschlechter sahen vom Altertum, wie bei einer fernen Gebirgsaussicht, nur die Gipfel. Diese sind auch für uns noch vorhanden; aber wir kennen heutzutage die Struktur des Gebirges, seine Runzen und Schluchten, seine Thäler und Terrassen. Dem 18. Jahrhundert waren die Griechen das Volk der Kunst und Phantasie; wir wissen jetzt, dass den Schöpfungen auf diesem Gebiete die wissenschaftlichen Leistungen parallel gingen, ja, dass sich ein jahrhundertelanger Kampf zwischen μῦθος und φιλοσοφία entsponnen hat. Die Versenkung in dieses Schauspiel macht uns überhaupt erst fähig, die geistigen Bewegungen der Gegenwart voll zu verstehen. „Denn die Anfänge sind gerade sehr wichtig; in der Regel liegt in ihnen das Geistigste, die ἀρχή, das Prinzip, welches oft in der Folge verdunkelt wird, wenn man nicht immer auf die Anfänge zurückgeht.“ Diese goldenen Worte Böckhs [2]) drücken in aller Kürze noch heute den Hauptwert der „klassischen Bildung“ aus. Gerade dieser Philologe aber sah in dem „Prinzip der formalen Bildung nur einen Notbehelf“ und betonte immer wieder, dass das Hauptgewicht beim Unterricht auf die reale Seite zu legen sei und dass „die Ideen des Altertums in lebendige Beziehung zu dem modernen Denken gesetzt werden können und müssen“, auf dass sie dann „eine reinigende Wirkung ausüben“ [3]). Dass das Gymnasium endlich diese entschiedene Wendung von der formalen zur materialen Bildung, die die antike Kulturentwicklung vermittelt, mache, das ist — wir wiederholen es — eine Lebensfrage für dasselbe. Und so stimmen wir denn aus voller Überzeugung in die an anderer Stelle [4]) von Wilamowitz ausgesprochenen Worte ein, die diese Anzeige seines schönen und dankenswerten Buches beschliessen mögen: „Soweit sie die Sprachen und einige Werke des Altertums in der Schule zur Bildung unserer Knaben verwendet, darf

[1]) Vgl. Kurt Breysig, Kulturgeschichte der Neuzeit II. 1.

[2]) Encyklopädie und Methodologie der philologischen Wissenschaften von A. Böckh. Herausgegeben von E. Bratuscheck 1877, S. 32. — Natorp, Was uns die Griechen sind. Ak. Festrede. Marburg, 1901 S. 12.

[3]) A. a. O. 31. 27. 32.

[4]) Asianismus und Attizismus. Hermes 35. 1900, S. 52.

die Philologie nicht vergessen, das es zwar Klassizismus gewesen ist, der die Griechen in den Jugendunterricht erst wirklich eingeführt hat, dass sie aber diese Stellung nicht zu behaupten verdienen, wenn sie diesem überwundenen Geiste dienen sollen. Nicht μίμησις, sondern ζῆλος ist das Wahre, und nicht, wie sie den Klassizisten der Augusteischen oder der Goethischen Zeit erschienen, sondern wie sie im lebendigen Lichte ihres Tages lebten, gar nicht als Klassiker, sondern im heissen Kampfe strebend und irrend, wie irrend und strebend die Wissenschaft sie in heissem Kampf immer wahrer und lebendiger erfassen lehrt, werden die grossen und ganzen Menschen Asiens und Athens nimmer die Kraft verlieren, den Geist zu befreien und die Seele zu erheben mit jener ewig jungen und verjüngenden Kraft, die allein das Lebendige besitzt."

Schwäbisch-Hall. W. Nestle.

K. Duden, **Orthographisches Wörterbuch der deutschen Sprache.** Nach den für Deutschland, Österreich und die Schweiz gültigen amtlichen Regeln. 7. Auflage. In Leinwandband Mk. 1.65. Leipzig und Wien, Verlag des Bibliographischen Instituts.

K. Erbe, **Die neue deutsche Rechtschreibung und ihr Verhältnis zu den bisher gültigen Vorschriften.** Nebst einem Wörterverzeichnisse. Preis geheftet 50 Pf. Stuttgart, Berlin und Leipzig; Union, Deutsche Verlagsgesellschaft.

Zwei Büchlein zur neuen deutschen Rechtschreibung! Dudens Buch, das sich schon bisher in 6 Auflagen bewährt und überall eingebürgert hat, wird auch in seiner neuen Auflage den alten Freunden willkommen sein und sicherlich viele neue Freunde sich hinzugewinnen. Der Verfasser, der, was für die Wertung seiner Schrift ganz besonders in die Wagschale fällt, am Zustandekommen der neuen Rechtschreibung hervorragend beteiligt war, hat an seinen altbewährten Grundsätzen: Vollständigkeit der zulässigen Schreibungen für Wörter aller Art (wobei insbesondere auch mundartliche, wissenschaftliche und technische Ausdrücke berücksichtigt sind), zahlreiche kurze Wort- und Sacherklärungen, Verdeutschungen von Fremdwörtern, grammatische Winke u. s. w., auch in der neuen Auflage festgehalten. So haben wir den alten „Duden" in neuem Gewande, den wir für jeden, der ein solches Nachschlagebuch braucht, aufs wärmste empfehlen können.

Dem Umfange nach kleiner und sozusagen nur ein Vorläufer des unter der Presse befindlichen „ausführlichen Wörterbuchs der deutschen Rechtschreibung", aber in seiner Art ebenso empfehlenswert wie Duden ist Erbes Büchlein. Wer sich rasch und mühelos mit der neuen deutschen Rechtschreibung vertraut machen will, der greife zu dieser Schrift.

Der Verfasser entwickelt in leichtfasslicher und dabei eingehender Darstellung die Unterschiede der neuen Rechtschreibung von den bisher gültigen Vorschriften, hebt ihre Vorzüge, aber auch ihre Schwächen in sachlich ruhiger Weise hervor und erteilt dem Leser für die vielen Fälle schwankender Schreibweise, die sich finden, wohlerwogene Ratschläge. Von den 3 Teilen, in welche die Schrift zerfällt, enthält der dritte das Wörterverzeichnis; dieses wie das Büchlein selbst erinnert nach seinem Äusseren und nach seiner Anlage an unser allbekanntes „Batzenbüchlein“, und es ist nur zu wünschen, dass ein amtliches Regelbüchlein und Wörterverzeichnis[1]), das ja wohl bald eingeführt werden wird, aus der Hand eines Mannes hervorgehen möge, der so sachkundig ist und auch die Schwächen der neuen Rechtschreibung so gründlich kennt wie Erbe. — Im Interesse der Schule aber mögen hier noch einige Bemerkungen Platz finden. Einigung über eine gemeindeutsche Rechtschreibung ist, wie Erbe richtig sagt, ein tröstlicher Lichtpunkt, ebenso wie die Einführung der gemeindeutschen Freimarke. Aber es fehlt, wie mich dünkt, dieser neuen Rechtschreibung vorerst noch das, was die gemeindeutsche Freimarke vorteilhaft auszeichnet, das einheitliche Gepräge und, möchte man sagen, die sonst so vielgepriesene „Schneid“. Gerade in Dingen, die dem Lernenden viele Mühe machen, wie im Kapitel von den grossen und kleinen Anfangsbuchstaben, sind zu viele „Zulassungen“. Das erleichtert dem Lernenden die Sache nicht; der Schüler braucht (schon aus pädagogischen Gründen) feste Normen. Zudem ist zu fürchten, dass eine solche Fülle gleichberechtigter Schreibweisen eher von der Einheitlichkeit und Einigung weg und zu der „Eigenbrötelei“ hinführt. Für das amtliche Schul-Wörterverzeichnis ist dringend zu wünschen, dass das Zulässige auf das kleinstmögliche Mass beschränkt werde. So wäre es z. B. am einfachsten, betreffs Anwendung der grossen und kleinen Anfangsbuchstaben etwa die Regel aufzustellen: alle wirklichen Hauptwörter, in welcher Verwendung sie gebraucht werden mögen, sind gross, alle andern Wörter klein zu schreiben. Müsste je das eine oder andere Nichthauptwort aus irgend einem triftigen Grunde gross geschrieben werden, so stelle man im Wörterverzeichnis alle hieher gehörigen, für den Schüler nötigen Fälle zusammen, so dass der Lernende genau weiss, woran er ist. Überhaupt wären derartige Zusammenstellungen (so z. B. der mit th und ph oder der auch jetzt noch mit c zu schreibenden Wörter) sehr wertvoll, vorausgesetzt, dass dieselben dann für den Schüler vorläufig als vollständig zu gelten hätten. Sämtliche eigentlichen Fremdwörter, die der Schüler zu merken hätte, könnten am Schluss des Wörterverzeichnisses aufgeführt werden, was auch den Vorteil hätte, dass der Schüler leicht übersehen könnte, was deutsches und was fremdes

[1]) Ist inzwischen bei J. B. Metzler erschienen. Die Red.

Gut wäre. — Für die Schreibung der Fremdwörter, der Eigennamen (jedenfalls der Vornamen) und vieler deutscher Wörter sollte als Richtschnur etwa gelten: keine Laute und keine Unterscheidungen in der Schrift, die bei der Aussprache nicht gehört werden. Auf diese Weise könnte z. B. inlautendes h, Unterscheidungen wie wider und wieder, tod und tot in Zusammensetzungen schwinden; so würde auch ti in Fremdwörtern wie Patient durch zi ersetzt und dadurch grössere Einfachheit erzielt. Trägt man ausserdem der Etymologie nicht allzuviel Rechnung, so wird auch dadurch manches einfacher. Warum soll man z. B. Thunfisch mit th schreiben? Weil es von ϑύννος kommt? Aber einmal hat das für den, der nicht Griechisch kann, keine Bedeutung, dann kommt bei unserer Aussprache des th das ϑ erst nicht zu seiner Geltung, und endlich, wenn die griechische Herkunft des Wortes das Th veranlasste, warum schreibt man dann nicht folgerichtig Thynnfisch? — Was die Silbentrennung anlangt, so sollte es gestattet sein, auch einen einzelnen Selbstlauter noch auf die Zeile zu setzen (a-ber, Au-e); warum denn nicht? — Schade ist, dass die neue Rechtschreibung für f und v in rein deutschen Wörtern nicht ein Zeichen gewählt hat, was sehr zur Vereinfachung beigetragen hätte. — Nun, möge die Einigung, zu welcher im Juni vorigen Jahres der erste „grosse" Schritt gethan wurde, in Bälde ganz gelingen und die deutsche Rechtschreibung so gut wie die deutsche Freimarke ihr einheitliches Gepräge, das Bild der Einen Germania bekommen!

Reutlingen. Fuchs.

Jugenderziehung im Jugendstil. Ein Vorschlag zu einer zeit- und naturgemässen Umgestaltung unseres höheren Schulwesens und ein Trostwort für alle bekümmerten deutschen Mütter und Väter von Dr. F. Schmidt, Direktor der Oberrealschule zu Hanau. 68 S. Preis 1 Mk. Wiesbaden, Verlag von Otto Nemnich, 1902.

Eine Anklageschrift gegen den gesamten Unterricht unseres Mittelschulwesens: der Unterricht in den Sprachen, alten und neuen, fällt ebenso wie der in Mathematik und Naturkunde unter das gemeinsame Verdammungsurteil, dass er wissenschaftlich und deshalb für die Schule nicht zeit- und nicht naturgemäss sei. So schlimm jetzt alles bestellt ist, so gut stünde alles, wenn die Vorschläge des Verfassers angenommen würden. An diesen kann auffallen, dass nach allem über die Fremdsprachen Gesagten in den Lehrplan der höheren Schule, die an den vierjährigen Besuch der Volksschule mit 6 Jahreskursen anschliesst, doch drei Fremdsprachen aufgenommen sind, allerdings, wie sich von selber versteht, mit sehr modifiziertem Lehrziel: im Lateinischen soll in 2 Jahren bei wöchentlich 2 Stunden erreicht werden, dass der

Schüler „zum Lesen lateinischer Texte, Inschriften und Zitate befähigt wird“; anderen fällt vielleicht mehr auf, dass „das Zeichnen in fast allen Fächern zu pflegen ist“. Nach der höheren Schule besuchen diejenigen, die studieren wollen, drei Jahre lang die Universitätsvorschule, „auf der man alle die Lehrgegenstände pflegt, die zurzeit im Gymnasium und in der Oberrealschule gepflegt werden“; jeder sucht sich dabei die seinen Anlagen entsprechenden Fächer aus. An einem guten Mittel, dafür zu sorgen, dass man in Zukunft bloss noch gute Lehrer hat, fehlt es auch nicht: Studenten, die sich dem Lehrerberuf widmen wollen, werden gleich beim Anfang ihrer Universitätsstudien auf ihre Fähigkeit für den Lehrerberuf geprüft von zwei anerkannt tüchtigen Lehrern, die an jeder Universität angestellt werden, und unter deren Leitung der angehende Student an den in der Universitätsstadt vorhandenen höheren Schulen seine ersten Versuche im Unterrichten macht; stellt sich heraus, dass der junge Mann nicht das „Zeug“ hat („lernen“ kann man das nicht), so wird er auf eine andere Bahn gewiesen. Giebt es etwas Einfacheres?

C. Th. K.

Th. Ziegler, **Allgemeine Pädagogik.** „Aus Natur und Geisteswelt.“ 35. Bändchen, 136 S. Leipzig, Teubner, 1901.

Das Buch, mit dem uns unser berühmter Landsmann hier erfreut, ist eine im wesentlichen unveränderte Wiedergabe von sechs pädagogischen Vorträgen, die der Verfasser in Frankfurt und Hamburg gehalten hat. Obwohl diese Vorträge für ein grösseres Publikum bestimmt sind (oder vielleicht gerade deswegen) gewährt ihre Lektüre doch auch dem pädagogischen Fachmann eine wahre Erquickung. Ziegler lässt das ihm ja in so reichem Mass zu Gebote stehende schwere wissenschaftliche Rüstzeug grösstenteils zu Hause und begnügt sich bei seinen Ausführungen und Angriffen mit der Waffe des gesunden Menschenverstandes, die freilich da stets am wirksamsten ist, wo keine mit den Jahren vielleicht verknöcherte Voreingenommenheit für bestimmte „Systeme“ und „Methoden“ den Blick getrübt hat. Seine bei Universitätslehrern immer seltener werdende Doppeleigenschaft als früherer praktischer Schulmann und als philosophischer Gelehrter ermöglichen ihm eine solche Beherrschung des Stoffs, dass er nicht nur die hier in Betracht kommenden springenden Punkte der Schultechnik mit Sicherheit herauszugreifen und den Finger auf die Wundmale der bestehenden pädagogischen Zustände und Einrichtungen zu legen vermag, sondern auch die grossen leitenden Gesichtspunkte philosophischer und sozialer Art dem Hörer und Leser deutlich vor Augen stellt, ohne ihn durch weitläufige Deduktionen zu ermüden oder abzuschrecken. Bestimmt, oft fast herb in seinem persönlichen Urteil und in seiner Kritik, wird

er doch nirgends ungerecht oder engherzig und lässt auch für anderweitige Auffassung Raum, wie er sich auch gelegentlich nicht scheut, einen vor sich gegangenen Wechsel in seiner eigenen Anschauung offen zuzugeben; so z. B. hinsichtlich der Bewertung des griechischen Unterrichts (p. 44 u. 45), wo ihm bei seiner ganzen sonstigen Richtung sein Geständnis sicherlich nicht leicht geworden ist. Dazu kommt noch die überaus klare, lebendige und packende Sprache, die allen Schriften Zieglers eigen ist und ihnen eine besondere Anziehungskraft verleiht, so dass das vorliegende Buch zumal bei dem bescheidenen Umfang, auf den sich der Verfasser beschränkt hat, gewiss allen Kollegen, selbst denen, die hinsichtlich der oder jener Einzelheit auf einem abweichenden Standpunkt stehen, eine genussreiche und anregende Stunde verschafft.

Stuttgart. Jaeger.

Stereometrische Aufgaben. Ein Lehr- und Übungsbuch zum Gebrauch beim Unterricht in den oberen Klassen höherer Schulen. Mit besonderer Berücksichtigung der Methoden der darstellenden Geometrie bearbeitet von Prof. Dr. M. Schuster, Oberlehrer an der Oberrealschule zu Oldenburg. Preis geb. 1.40 Mk. Leipzig und Berlin, Teubner, 1901.

Die vorliegende Aufgabensammlung will nicht etwa ein Lehrbuch ergänzen, nein es will dasselbe völlig ersetzen. Um dies zu erreichen, wird der zu entwickelnde Satz zuerst an einfachen Einzelfällen in seinen Umrissen erkennbar gemacht, dann das Wesentliche seines Inhaltes auf die der betreffenden Altersstufe angepasste abstrakte Form gebracht. Aus dieser werden bemerkenswerte Sonderfälle und Lösungsmethoden für neue Aufgaben abgeleitet, um letztere dann in Verbindung mit bereits Bekanntem zur Quelle neuer Erkenntnis zu machen.

Hierin liegt das Eigentümliche der Behandlungsweise, in welcher sich der Verfasser als grosser Meister erweist. Auch legt derselbe grossen Wert auf die konstruktive Darstellung, die sogar vor der rechnerischen Lösung verlangt wird. Nach Ansicht des Verfassers ist nicht das Prisma (Würfel), sondern die Pyramide der gegebene Ausgangspunkt einer methodischen Behandlung der Stereometrie, da nur an ihr die stereometrischen Grundbegriffe logisch zu entwickeln seien.

Ganz besonders lässt sich Schuster auch die logische und grammatische Richtigkeit des Ausdrucks und die Vermeidung entbehrlicher Fremdwörter sehr angelegen sein.

Aller dieser Vorzüge wegen können wir das Büchlein bestens empfehlen und halten es für selbstverständlich, dass bald eine zweite Auflage notwendig werden wird. Einer Vermehrung der Aufgaben in dieser möchten wir zum Schluss das Wort reden.

Hannover. Professor O. Presler.

Führer durch die K. Sammlung römischer Steindenkmäler in Stuttgart. Herausgegeben von dem Vorstand der Sammlung Dr. G. Sixt. II. Auflage. W. Kohlhammer, 1902.

Der Führer ist vermehrt um den Zuwachs an Fundstücken, den die Sammlung seit 1895 erfahren hat, vereinfacht durch Weglassung der alten Stälinschen Nummern und der litterarischen Verweise, die der Interessent in dem Werk von Haug und Sixt „die römischen Inschriften und Bildwerke Württembergs" findet, und verbessert, soweit eben die Durcharbeitung des gesamten Stoffs für das genannte Werk zu Berichtigungen Anlass gab. Jedes Wort zur Empfehlung des Führers ist unnötig.

C. Th. K.

Notiz.

Eine „deutsche Nationalschule"

soll in Wertheim am Main gegründet werden, mit der Bestimmung, ihren Zöglingen zugleich nationale Art und Verständnis für die Stellung des Deutschtums in der Welt einzupflanzen. Die Erziehung und Unterweisung 9—15jähriger Knaben, die in geeigneten Pflegefamilien unterzubringen sind, soll an die am Ort bestehenden Schulen angeschlossen werden und hierauf eine dreijährige Vorbildung der 15—18jährigen Jünglinge zur landwirtschaftlichen, technischen, kaufmännischen Pionierthätigkeit in einem Internat folgen. Anfragen allgemeiner Art sind an den Vorsitzenden der „Gründungsgruppe" Major a. D. Kressmann in Karlsruhe, solche schultechnischer Art, Anmeldungen von Zöglingen u. s. w. an den Leiter der Anstalt, Dr. Kapff in Wertheim, zu richten.

Neu erschienene Bücher.

☛ **Bei der grossen Menge der uns zugehenden neuen litterarischen Erscheinungen ist es uns unmöglich, jede im einzelnen zu besprechen. Die Titel der einlaufenden Bücher, die wir ausnahmslos der Kohlhammerschen Verlagsbuchhandlung zu übersenden bitten, werden regelmässig im nächsten Hefte veröffentlicht; auf Rücksendung der nicht besprochenen Bücher können wir uns aber nicht einlassen.**

Höft, Englischer Sprachstoff nach den Grundsätzen Fr. Gouins. Hamburg, O. Meissner.

Hecht, Übungsbuch für den Unterricht in der hauswirtschaftlichen Buchführung. Hannover und Berlin, C. Meyer (Gustav Prior).

Kraetzschmar, Hebräisches Vokabular. Tübingen und Leipzig, J. C. B. Mohr (Paul Siebeck).

Wershoven, Biographies Historiques. Glogau, C. Flemming.

Archenhold, Das Weltall. Heft 4—10. Berlin, C. A. Schwetschke & Sohn.

R. und W. Dietlein, P. Polack und Fr. Polack, Aus deutschen Lesebüchern. Band I. Leipzig, Theodor Hofmann.

Bahlsen und Hengesbach, Schulbibliothek französischer und englischer Prosaschriften. Berlin, R. Gärtner (Hermann Heyfelder).

Gade, Histoire de France. II. 1589—1871. Ibid.

Mohrbutter, Modern english Novels. Ibid.

Feyerabend, In the far east. Tales and adventures by R. Kipling. G. Boothby and F. A. Steel. Ibid.

Meiners, Leitfaden der Geschichte für höhere Lehranstalten. I. Teil. Leipzig und Berlin, B. G. Teubner.

Pfuhl, Der Unterricht in der Pflanzenkunde durch die Lebensweise der Pflanze bestimmt. Ibid.

Schroeder, Vom papiernen Stil. Ibid.

Weise, Unsere Muttersprache, ihr Werden und ihr Wesen. Ibid.

Scheel und Assmann, Die Fortschritte der Physik im Jahre 1902. Heft 3. 4. 5. 6. 7. Braunschweig, Fr. Vieweg & Sohn.

Flaschel, Unsere griechischen Fremdwörter. Leipzig und Berlin, B. G. Teubner.

Közle, Die Erziehung des deutschen Volksschülers von seinem 14. bis 20. Lebensjahr. Stuttgart, W. Kohlhammer.

Richter, Lehrbuch der Geographie samt Begleitwort. Wien und Prag, F. Tempsky.

Fischer, Der Neuhumanismus in der Deutschen Litteratur. Tübingen, H. Laupp.

(Fortsetzung siehe S. 3 und 4 des Umschlags.)

Soeben erschien:

Generalregister

(in alphabetischer und systematischer Anordnung)
zu Heft 1—70 der

Lehrproben und Lehrgänge

aus der

Praxis der Gymnasien u. Realschulen.

Preis im Abonnement Mk. 2.—,
im Einzelverkauf Mk. 2.50.

Das Register wird, wie wir hoffen, erkennen lassen, dass sich in den 70 Heften der Zeitschrift eine stattliche Summe pädagogischer Denkarbeit niedergelegt findet, die um so mehr Beachtung verdient und jedem, der in Fragen des Unterrichts und der Erziehung tiefer eindringen will, um so reichere Ausbeute verspricht, als überall von der Praxis ausgegangen und auf Verwendung in der Praxis abgezielt wird.

Die **Lehrproben und Lehrgänge** erscheinen in Bänden von je 4 Heften im durchschnittlichen Umfange von 7 Bogen zum Preise von Mk. 8.— pro Band. Einzelne Hefte werden nur zu erhöhtem Preise von Mk. 2.50 abgegeben, soweit der Vorrat reicht.

Um den neueintretenden Abonnenten die Anschaffung der früher erschienenen Hefte zu erleichtern, offerieren wir, soweit der Vorrat reicht, die Hefte 10—59, wenn zusammen abgenommen, für nur Mk. 75,—.

Bestellungen nehmen alle Buchhandlungen entgegen.

Buchhandlung des Waisenhauses in Halle a. S.

Stottern

heilt gründl. **C. Denhardts** Anstalt, **Stuttgart,** Augustenstr. 79. Honorar **nach** Heilung. Presp. gratis.

PIANOS von ℳ 350. an.

Harmoniums von ℳ 80.- an.

Höchster Rabatt, kleinste Raten. Freie Probelieferung. 10jährige Garantie. Pianos und Harmon. zu vermieten; bei Kauf Abzug der Miete. Illustr. Kataloge gratis-frko.

Wilh. Rudolph, Giessen.

W. Kohlhammers Verlag, Stuttgart.

Die antike

Aeneiskritik.

Aus den Scholien und andern Quellen zusammengestellt von
Professor Dr. **H. Georgii.**
VIII u. 570 S.
Preis broschiert 10 Mark.

Anzug-Stoffe!

liefert zu besonders günstigen Vorteilen: die Vertragsfirma vieler Beamten- und Gelehrten-Verbände

Wilh. Schreiber Stuttgart.

Neuer Verlag von W. Kohlhammer in Stuttgart.

Die Anfänge des Pietismus und Separatismus in Württemberg. Von Dekan Chr. Kolb. (Sonderabdruck aus den Württ. Vierteljahrsheften.) 222 S. gr. 8°. Preis 2 ℳ

Moderne Schlagwörter. Gespräche aus der Gegenwart. Von Dr. H. v. Lang (zu Rottweil.) 80 S. 8°. Preis 1 ℳ.

(Berufung in Strafkammerfällen. Bedingte Verurteilung. Befähigungsnachweis. Dividenden. Unschuldig Verhaftete und Verurteilte. Couponsabschneider. Ausnahmegesetze. Ehre (Injurienklagen). Verteuerung der notwendigen Lebensmittel durch indirekte Steuern. Die Not der Landwirtschaft. Freiheit. Gleichheit vor dem Gesetze. Militarismus. Fideikommisse.)

Bericht über die XII. Landesversammlung des Württ. Gymnasiallehrervereins. (31. Mai.)

Von Professor Cramer in Heilbronn.

I. Einem Wunsch der vorjährigen Versammlung entsprechend war als Versammlungsort diesmal Cannstatt gewählt worden, wo die Versammlung früher (bis 1894) stattzufinden pflegte. Die mehrfach geäusserte Befürchtung, dass durch Wegverlegung von der Residenz die Versammlung an Anziehungskraft einbüssen werde, hat sich erfreulicherweise nicht bestätigt. Die Teilnehmerzahl betrug seit 1895 gewöhnlich 150—170, nur zweimal erhob sie sich auf die Zahl 200. Diesmal enthält die aufgelegte Liste 150 Namen, so dass nach bisherigen Erfahrungen als Gesamtzahl etwa 170 anzunehmen ist. Auch Gäste durften wir so zahlreich wie früher begrüssen. War auch der Kultusminister Dr. v. Weizsäcker persönlich am Erscheinen verhindert, so zeigte doch die Anwesenheit von Direktor Dr. v. Rapp, Oberstudienrat Dr. Ableiter, Oberstudienrat Hauber, Ministerialrat Dr. Bälz, Oberkonsistorialrat Dr. Merz und Regierungsrat Vogt, mit welcher Teilnahme die Behörde die Bestrebungen des Gymnasiallehrervereins verfolgt. Von den Brudervereinen hatten sich als Gäste eingefunden: Rektor Mayer von Cannstatt, Vorstand des württ. realistischen Vereins, aus Baden Direktor Dr. Keller von Freiburg, Vorstand des Vereins der akademisch gebildeten Lehrer Badens, und Geh. Hofrat Dr. Uhlig von Heidelberg, aus Hessen Direktor Dr. Kemmer von Wimpfen. Auch die Landesuniversität war vertreten durch Privatdozent Dr. R. Herzog.

Die ausgegebene Tagesordnung enthielt nur 3 Punkte, den Geschäftsbericht des Vorstandes, sowie 2 Vorträge, einen wissenschaftlichen und einen über Unterrichtsfragen. Dass die Tagesordnung nicht reicher besetzt erscheint, hat seinen Grund darin, dass eine ganze Reihe einzelner Fragen erledigt wird im

II. Geschäftsbericht. Daraus erklärt sich auch die Länge desselben, der mit den sich anschliessenden Erörterungen allein beinahe die ganze vorgesehene Zeit in Anspruch nahm. Trotzdem halten wir diese Anordnung für richtig, weil eine Menge störender und zeitraubender Wiederholungen bei den einzelnen Fragen vermieden wird. Nur bleibt es bei dieser Behandlung sehr schwierig, die für den Geschäftsbericht erforderliche Zeit auch nur annähernd

im voraus zu berechnen. Im einzelnen beschäftigte sich der Bericht mit folgenden Punkten. 1. Mitgliederzahl des Vereins: 389; Zahl der Ein- und Austretenden je 13. Durch Tod wurdem dem Verein entrissen: Rektor Dr. Treuber in Tübingen (seit einer Reihe von Jahren thätiges Mitglied des Ausschusses), sowie die Professoren Finck und Graf in Stuttgart, Gaupp in Cannstatt. Die Versammlung ehrte das Andenken der Geschiedenen in üblicher Weise. Eine schon länger empfundene Lücke in den bisherigen Satzungen wurde ausgefüllt durch Annahme des Zusatzes, dass als ausgeschieden aus dem Verein betrachtet wird, wer trotz dreimaliger Aufforderung seinen Beitrag nicht bezahlt.

Die bisherigen Eingaben des Vereins an die Behörde harren teils noch ihrer Erledigung (Abhaltung von archäologischen Kursen, Auszahlung des Gehalts aus der Staatskasse), teils ist den Wünschen des Vereins mehr oder minder entsprochen worden. 2. Dass die Abänderung der Bestimmungen über die Studienkommission die Beteiligten grossenteils nicht befriedigt hat, ist bekannt und erklärlich. Trotzdem beschloss die Versammlung, dem Ausschussantrag entsprechend, vorderhand diese Frage ruhen zu lassen, ebenso auch 3. die früher vorgebrachte Bitte um Veröffentlichung einer amtlichen Dienstaltersliste. Da die vom Verein 1895 herausgegebene Dienstaltersliste gänzlich veraltet ist, so wird dieselbe voraussichtlich im nächsten Jahr erneuert werden als Beilage zu den „Lehranstalten“ von Cramer, dann aber nach verschiedenen Gesichtspunkten angeordnet. 4. Die Haftpflicht der Lehrer hat ein Erlass vom 16. Januar d. J. behandelt; auf Antrag von op Dr. Kapff in Ulm soll jedoch der Ausschuss noch eine weitere Anfrage an die Behörde richten, inwieweit ein Lehrer für etwaige Unfälle bei Schulausflügen haftbar gemacht werden kann. 5. Die im Vorjahr erbetene Entlastung der Oberpräzeptoren erfordert erst Verwilligung von Mitteln im Etat, kann also frühestens 1903 zur Sprache kommen. 6. Damit in Verbindung stand die Frage der Bezahlung von Überstunden (im Vereinsblatt 1901 S. 317 von Fehleisen behandelt) und 7. die von op Dr. Hertlein in Crailsheim angeregte Herabsetzung der Pflichtstundenzahl. In diesen beiden Fragen entschied sich die Versammlung dafür, einstweilen keine weiteren Schritte zu thun, da die eine Frage noch nicht genügend durchberaten sei, die Regelung der andern dagegen voraussichtlich nur Nachteile bringen werde. 8. Während der Zusammenschluss aller württembergischen Beamtenvereine zu einem Staatsbeamtenverein ge-

scheitert ist an der Frage, in welchem Verhältnis die einzelnen Vereine im Ausschuss vertreten sein sollten, ist jetzt von Hessen aus angeregt worden, die sämtlichen Vereine der akademisch gebildeten Lehrer Deutschlands zu einem Oberlehrerverein zusammenzufassen, behufs gegenseitiger Förderung in allen Unterrichtsfragen wie auch zu nachdrücklicher Vertretung der Standesinteressen. Dabei ist die mehrfach geäusserte falsche Auffassung zurückzuweisen, als ob es sich hier nur um Lehrer der Oberklassen handle; gemeint sind selbstverständlich alle akademisch gebildeten Lehrer. Nach warmer Befürwortung des Gedankens durch Direktor Dr. Kemmer ermächtigte die Versammlung den Ausschuss zu weiteren Verhandlungen mit den übrigen Vereinen. **9.** Ebenso soll der Ausschuss auf Antrag von Oberstudienrat Rektor Dr. Egelhaaf mit den übrigen württembergischen Beamtenvereinen sich ins Benehmen setzen, um eine Abänderung der bisherigen Pensionsbestimmungen zu erreichen, die für die Beamten weit weniger günstig sind, als z. B. das städtische Pensionsstatut in Stuttgart. Dagegen konnte auf eine weitere Anregung nicht eingegangen werden, die erst zwei Tage vor der Landesversammlung und ohne jedes Material dem Vorstand zugegangen war und Gleichheit der Pensionsbestimmungen für die Mittel- und Oberstufe verlangte. Dieser mehrfach schon aufgetauchte Vorschlag erweist jedesmal nur, wie wenig die verschiedenen dabei in Betracht kommenden Fragen vorher gewürdigt sind, vor allem die schwierige und langwierige Aufgabe, genügendes Material zu beschaffen, auf Grund dessen allein vorgegangen werden kann. Meist entspringen diese gutgemeinten Vorschläge der Kenntnis eines oder zweier besonderen Fälle. **10.** Was die Eingabe des Vereins um Aufbesserung der Bezüge der unständigen Lehrer betrifft, so konnte der Vorsitzende die erfreuliche Mitteilung machen, dass der Herr Minister es für eine wichtige Angelegenheit erklärt habe, im nächsten Etat hier eine Besserung herbeizuführen. **11.** Angenommen wird die vorgeschlagene Resolution, die der Regierung und den Ständen den Dank ausspricht für die letzten Beschlüsse zur Besserstellung des höheren Lehrerstandes, die aber zugleich festhält an der grundsätzlichen Forderung der Gleichberechtigung mit den übrigen akademisch gebildeten Beamten. Als nächste und dringendste Aufgabe, als eine Forderung der Billigkeit wird darin bezeichnet, auch für die Oberklassen das zur Erreichung des Höchstgehaltes erforderliche Dienstalter von 27 auf 24 Jahre herabzusetzen. (Vgl. darüber un-

ter VI.) Zum Schlusse seines Berichtes besprach der Redner noch kurz und sachlich die Stellung des Gymnasiallehrervereins zu der Berechtigungsfrage. **12.** Während der Erstattung des Geschäftsberichtes wurden die Wahlen für den Ausschuss vorgenommen. Das Ergebnis war[1]): Vorstand: Prof. Dr. Herzog*-Stuttgart. Vertreter für die Oberklassen: Rektor Dr. Eble*-Rottweil, Rektor Dr. Knapp*-Tübingen, Prof. Dr. Votteler-Reutlingen, Prof. Lechler-Heilbronn; für die Mittelklassen op Fauser*-Stuttgart, Prof. Grunsky*-Göppingen, Prof. Gfrörer-Ellwangen, op Lauer-Marbach, op Schiele-Sulz. Mit besonderer Genugthuung verzeichnen wir die fast einstimmige Wiederwahl des bisherigen Vorstandes, die verdiente Anerkennung seiner unermüdlichen Thätigkeit für den Verein. Welche Summe von Arbeitsleistung und Opferwilligkeit diese Stellung erfordert, davon haben unsere Mitglieder wohl kaum eine Vorstellung.

III. In einstündigem Vortrag behandelte nun Prof. Dr. Ludwig von Hall **das Forum Romanum** und zeigte, in welchem Masse unsere Kenntnis dieses Zentrums des römischen Lebens durch die neueren Ausgrabungen bereichert worden ist. Reiches Anschauungsmaterial unterstützte den Vortrag: aufgehängt waren grosse Pläne von Rom und vom Forum, im Umlauf zahlreiche photographische Abbildungen, aufgelegt Bilder aus der neuen Auflage von Luckenbach (von der Verlagshandlung Oldenbourg in München), endlich fand jeder Teilnehmer auf seinem Sitz einen kleineren Plan des Forums, der es ihm ermöglichte, den Ausführungen des Redners zu folgen. In dankenswerter Weise hatte die Leipziger Firma Bädeker hiefür 200 Pläne zur Verfügung gestellt. Trotz dieser zahlreichen Anschauungsmittel möchten wir die Aufgabe, die sich der Redner gestellt hatte, als ausserordentlich schwierig bezeichnen; fehlt doch den meisten Zuhörern gerade die Hauptvoraussetzung, die persönliche Anschauung. Um so verdienter war der Beifall, der dem Redner für seine Ausführungen zu teil wurde. Durch vollständige Beherrschung des spröden Stoffes und Frische der Darstellung, wie sie nur unmittelbare Anschauung geben kann, verstand er es, die Schwierigkeiten zu überwinden und die Hörer trotz der vorgerückten Stunde zu fesseln.

IV. Nachdem mit diesem Vortrag schon die für die Dauer der Verhandlungen vorgesehene Zeit überschritten war, folgten noch die

---

[1]) Die bisherigen Mitglieder sind mit * bezeichnet.

Referate von Prof. Grunsky-Göppingen und Prof. Steinhauser-Ehingen über **Wünsche betreffs der wissenschaftlichen Anforderungen beim Landexamen**, eine Fortsetzung zu dem Grunskyschen Referat bei der vorjährigen Landesversammlung. Auf den Inhalt beider Vorträge brauchen wir nicht einzugehen, da sie in diesen Blättern im Wortlaut zum Abdruck gelangen werden. Auch diese Redner wussten durch ihre gründlichen, auf die Praxis gestützten Darlegungen die Aufmerksamkeit der Versammlung sich bis zum Schluss zu sichern, aber an eine Diskussion war nicht mehr zu denken, nachdem bereits 3 Uhr vorüber war. Somit wird sich also die nächste Landesversammlung nochmals mit dem Gegenstand zu befassen haben, um zu endgültigen Beschlüssen zu kommen.

V. Dass durch die anstrengenden fünfstündigen Verhandlungen der Humor nicht gelitten hatte, bewies das nachfolgende gemeinsame Mittagessen, an dem etwa die Hälfte der Versammlung teilnahm. Eine Reihe von Trinksprüchen brachte die Gefühle und die Wünsche der Versammelten zu beredtem Ausdruck. Insbesondere heben wir hervor das witzige, von einer lateinischen Ansprache eingeleitete Gedicht, womit der Senior unserer Versammlungen, Prof. Rösch-Heilbronn, die Versammelten erfreute, und die wie immer humorvolle und packende Rede von Geh. Hofrath Dr. Uhlig, der zum festen Zusammenhalt aller deutschen Gymnasiallehrer aufforderte. Endlich brachte der Abend noch eine gesellige Vereinigung im Garten des Hotel Textor in Stuttgart, bei der manche persönliche Anregung ausgetauscht wurde.

VI. Zum Schlusse sei noch ein Wort verstattet über die **Ergebnisse der Landesversammlung.** Vor allem ist mit Befriedigung festzustellen, dass der Verein langsam, aber stätig sich entwickelt, dass insbesondere die jüngere Generation sich mit Eifer am Verein beteiligt. Das Vereinsblatt wird jetzt in 283 Exemplaren bezogen, und mit dieser ziemlich gestiegenen Zahl wird auch das Interesse für den Verein immer lebendiger werden. Das Vereinsvermögen weist einen befriedigenden Stand auf (1500 Mk. angelegt); Ausschuss wie Versammlung haben den Kassenbericht über den langwierigen Verhandlungen diesmal gänzlich vergessen. Die von Prof. Lachenmaier geprüfte Kasse hat im abgelaufenen Jahr infolge ausserordentlicher Ausgaben zwar ein Defizit von rund 80 Mk.; da aber inzwischen bekanntlich der Jahresbeitrag auf 2 Mk. erhöht wurde, so sind die Einnahmen für das neue Jahr jedenfalls mehr als zureichend. Erfreulich war sodann die lebhafte Be-

teiligung unserer Gäste an den Verhandlungen. Was sie aus ihren Erfahrungen mitteilten, von ihrem jahrelangen Ringen um die Gleichstellung mit den andern Beamten, von ihren bis jetzt erreichten Erfolgen, ihre zuversichtliche Hoffnung auf vollen Erfolg in der Zukunft, die Art, wie unsere Bestrebungen im einzelnen zu vertreten seien, all das hat jedenfalls seinen Eindruck nicht verfehlt und wird uns zu weiterer Ausdauer ermutigen. Wenn sie daneben die Forderungen des württembergischen höheren Lehrerstandes (s. II, 11) „allzu bescheiden" fanden, so können wir uns nur freuen, dass diese für uns eine Anerkennung bildenden Worte zu so unmittelbarer Kenntnis unserer Behörde gelangten. In Württemberg war der höhere Lehrerstand sehr lange zurückgeblieben mit der Geltendmachung seiner Ansprüche. Gar zu vieles hatte sich aus einer ganz anderen Zeit unverändert herübergerettet. Kein Wunder, dass der Wünsche, als es einmal ans Ändern ging, so gar viele waren, dass der Verein sich in seinem ersten Jahrzehnt fast ausschliesslich mit sogenannten Standesfragen zu beschäftigen hatte, dass sich gar leicht die Meinung bilden konnte von nie zu befriedigenden Ansprüchen unseres Standes. Dem gegenüber ist es für uns doppelt wertvoll, einmal aus fremdem Munde bestätigt zu hören, dass unsere Wünsche bescheiden sind im Vergleich zu den andern deutschen Staaten. In der lebhaften Debatte, die hier einsetzte, wiesen der Vorsitzende wie auch Rektor Dr. Klett-Cannstatt darauf hin, wie sehr eben doch die württembergischen Verhältnisse verschieden und eigenartig sind, so dass nicht ohne weiteres die anderswo bewährten Mittel erfolgreich anzuwenden seien, wie insbesondere bei uns nicht auf das gleiche Entgegenkommen der Volksvertretung zu hoffen sei wie in Baden und Hessen, dass wir alles Erreichte ausschliesslich der Regierung verdanken. Andererseits vertrat Oberstudienrat Rektor Dr. Egelhaaf nachdrücklich den Standpunkt, dass doch auch bei uns in Württemberg mehr geschehen könne und müsse zur Aufklärung der öffentlichen Meinung durch die Presse, und dass eine solche Thätigkeit der Regierung nur angenehm sein könne als Unterstützung. Nach längerer Erörterung beauftragte endlich die Versammlung den Ausschuss, Einleitung zu treffen, um die Zurücksetzung des höheren Lehrerstandes in Württemberg, seine grundsätzlichen Forderungen und die Gefahr des ungenügenden Nachwuchses ruhig und würdig in der Presse darzulegen. Auch diese Verhandlung hat gezeigt, dass der Verein gesonnen ist, wie bisher massvoll und mit Berücksich-

tigung der besonderen württembergischen Verhältnisse vorzugehen. Und gerade dies wird ihm die Zukunft sichern. Not thut aber dazu noch mehr als bisher Zusammenschluss aller Standesgenossen. Vor allem sollten auch die in den Ruhestand tretenden Amtsgenossen die Teilnahme am Verein als selbstverständlich betrachten; gerade ihre Erfahrung kann dem Verein nur zu gut kommen. Wir sind noch weit entfernt von dem Ziele, das die Hessen erreicht haben, dass alle Berufsgenossen vom ältesten Direktor bis zum jüngsten Hilfslehrer dem Verein angehören. Mögen die Eindrücke der Landesversammlung uns diesem Ziele einen Schritt näher bringen!

François Gouin.

Seine Lehre und Methode; ihre Bedeutung fürs Gymnasium.

Von Prof. P. Feucht in Stuttgart.

(Fortsetzung.)

10.

Zu den also vorgeführten Grundsätzen und Kunstmitteln Gouins erwartet man nun eine Probe der Anwendung. R. Kron, der mit zwei Auflagen seiner verdienstvollen Schrift über Gouin (1896 und 1900, Marburg, Elwert) der deutsche Herold Gouins geworden ist, giebt hier, meist im Wortlaut, die einstündige Lehrprobe, womit Gouin zu Paris Schüler und Schulmänner in sein System einzuführen pflegte. Sie ist von Gouin selbst auch in Druck gegeben worden, aber im Buchhandel vergriffen. Bei Kron dehnt sie sich über 16—17 grosse Druckseiten aus; viel Leben drängt sich also darin. Es ist die erste Stunde fremdsprachlichen Unterrichts, von Gouin für französische Kinder gedacht, von Kron für deutsche eingerichtet. Das Thema ist: „J'ouvre la porte", das zweite Stück des ersten Serienbandes. Es wäre aber wohl vergebliche Mühe, nach diesem langen Druckbericht kurz ein Bild des Lebens zu zeichnen. Man müsste es mit angesehen und angehört haben. Aber welche Veränderung hienach wenigstens unser Unterricht neben unsern Lehrbüchern erleiden würde, kann so angedeutet werden. Das französische Elementarbuch für Gymnasien von Plötz sei z. B. das Lehrbuch, und es sei die allererste französische Stunde dieses Kurses. Der Lehrer spricht: „Ihr habt den Plötz nach Vorschrift gekauft und habt ihn da. Ein jeder lege ihn vor sich auf den

Tisch, aber geschlossen, ausser wenn ich zu einem sage: ouvre le livre —" und hier lässt sich's der Lehrer nicht verdriessen, die entsprechende Bewegung am Buch eines Schülers auszuführen. Nach Gouin hätte er durch die Muttersprache sogar den Wortlaut vorbereiten müssen; aber hier bedarf auch der Schwächste kaum einer Vermittelung. Das Französische, vom Lehrer wiederholte Male vor- und desgleichen vom Schüler nachgesprochen, wird dann Wort für Wort im deutschen Spiegel wiedererkannt (es sind ja zufällig nur 3 Wörter). Der Lehrer fährt fort: „Oder wenn alle das Buch öffnen sollen, sage ich ‚ouvrez les livres'" — (Begleitbewegung und Nachübung wie zuvor). Alsbald wird der unterschiedliche Klang der Singular- und Pluralformen vermerkt, keineswegs aber die unterschiedliche Schreibweise oder eine Schreibung überhaupt. Denn das Buch in der Hand des Schülers bleibt der Regel nach während der Vorführung eines Stücks, d. h. einer Handlung, geschlossen, oder auch es bleibt dem Schüler noch ganz vorenthalten. Von ungefähr sind nun die genannten beiden Sätze gerade die ersten im Plötz. Mit ähnlicher Gegenständlichkeit liesse sich zur Not verfahren bei folgenden Sätzen desselben Abschnitts, die unter sich schon kläglich auseinanderfallen: Lege das Buch auf den Tisch — Schliess die Thür — Unser Klassenzimmer hat eine Thür und zwei Fenster. — Es sind 12 Sätze, die so in Plötz Kap. 1, erster Hälfte, scheinbar eine Gruppe bilden und gleich einem Serienstück den Ertrag der ersten Stunde an Vokabeln, Grammatik, Sprach- und Übersetzungskunst abwerfen würden. Mit der Zeit gehen immer mehr Stücke bei Gouin auf eine Stunde. Man glaubt es kaum, wie er seine Leute trainiert. — Wenn der ersten Gruppe von Sätzen die volle Ausbeute an Fixigkeit und Richtigkeit abgewonnen ist, öffnen die Schüler die Bücher, finden unter Anleitung die wichtigsten Unterschiede zwischen Schrift und Laut heraus und bekommen den fränzösischen Text zum Abschreiben, ja vielleicht wiederholten Abschreiben. Vokabeln aber und Regeln sind gelernt: so dekretiert Gouin aus Erfahrung. — Wie die allgemeinen Sätze Gouins an Rousseau und Pestalozzi erinnern, so die Einzelheiten des Unterrichts an die Formalstufen der Herbartschen Schule: Hier wären sie: Hinlenkung der Aufmerksamkeit auf ein lebhaft, aber mehr innerlich als gegenständlich Angeschautes, ein durch Gebärden allerdings Miterfasstes, nebst deutscher Erläuterung, ja Textgabe; — mündliche Darbietung des entsprechenden fremdsprachlichen Ausdrucks nebst Einübung durch Nachsprechen; — Ablauschung des

Sprachgesetzes durch Vergleichung; — Darbietung und Einübung des Schriftbildes für das, was gesprochen uud gehört worden. Vier Stufen also, die, wie man sieht, auch mit den oben genannten, bekannten Methoden manches gemein haben.

11.

Sehr gelegen kam es, dass gerade die erste Gruppe bei Plötz halbwegs von der nahbaren und gegenständlichen Art ist, wie Gouin es verlangt. Die zweite schon handelt von Italien, von der Tiber, von Viktor Emanuel und dem Besuch unsres Kaisers dort. Sie würde von Gouin schon wegen der Entlegenheit des Stoffs vorläufig verworfen. Nicht einmal die erste und erträgliche Gruppe entspricht ja der Forderung Gouins, der Anschauung eines Nacheinanders als der Grundlage des Denkvermögens, insofern es die Fähigkeit zu begründen und zu folgern ist; und ferner eines solchen Nacheinanders, das gliederreich genug wäre, um das Auge des Künstlers, des Sprachzeichners zu beschäftigen. Gerade dem gedankenlosen Allerlei solcher Übungsbücher gegenüber fühlt man die innere Grösse von Gouins seriöser Serienarbeit, die neben der hingebenden Versenkung in die einzelnen Lebenserscheinungen immer obendrein dem grossen Zusammenhang nach Lebensgemeinschaften, einer durch Erfahrung und Wissenschaft bestimmten Verkettung nachgeht. Es thut not, hier noch ein wenig mit der Fackel Gouins über den „Grust" bei Plötz hinzuleuchten und dann ein Licht auf den Tisch dort hinüber zu setzen, wo Gouin uns mit einer festlichen Bescherung überrascht. — Plötz lässt, wie erwähnt, eine zweite Gruppe im ersten Kapitel von Italien handeln. Nun kann man es zwar keinem verdenken, wenn er „nach Italien auch einmalien" möchte. Plötz hätte aber ebensogut Sachsen oder die vier Jahreszeiten einsetzen können, die er hernachmals bringt. Will ihm Italien Kap. 1 und Sachsen Kap. 7 und die vier Jahreszeiten Kap. 4 schlechterdings über den Weg laufen, so sagt Gouin mindestens: Im ersten und zweiten Fall haben wir Erdkunde, im dritten Naturlehre — und erteilt dem Lehrer zunächst das Wort zur Sache in der Muttersprache, ehe man wage, den fremdsprachlichen Ausdruck dafür einzuprägen. Der Lehrer müsste demnach mit den Schülern einen Blick werfen das eine Mal auf die Land- oder Wandkarte, das andere Mal zum Fenster hinaus. So verbohrt ist zwar Gouin nicht, dass er nicht wüsste, 12jährigen Schülern kann man eine Vorstellung der Jahreszeiten von Haus aus zumuten.

Aber dass die Aufmerksamkeit der Schüler für die besondere Form, worin jetzt eben im Übungsstück der Gegenstand geboten wird, durchs Verfahren des Lehrers gewonnen werde, darauf besteht er. Die Mühe verlohnt sich bei den innerlich zerfetzten Übungen des Elementarbuchs nirgends; es fragt sich mehr, ob an einzelnen Sätzen für Gouin noch etwas herausschaut. L'homme adore le créateur 2 B, 2 wäre ihm erträglich; oder la rose est la reine des fleurs (ebendort). Aber ma soeur a plusieurs beaux rosiers — den Satz wird er mit Recht verwerfen; der entstammt einer Geistesarmut und wirkt eine solche.

12.

Dem entgegen und um die Fülle des Reichtums zu erschliessen, erhebt Gouin zu jenen früheren Forderungen des inneren Anschauungsvermögens für die Sache und der Gehörserschliessung für die Sprache die dritte und für den Lehrplan und die Öffentlichkeit folgenschwerste: Vermählung des Realienunterrichts mit dem Sprachunterricht, d. h. die Stoffwahl sei in den sprachlichen Stunden eine solche, dass der vorgeschriebene Stoff der andern Lehrfächer, mindestens an Geschichte, Geographie, Naturkunde, zugleich erschöpft wird. Möglich ist es, jedenfalls auf der unteren und mittleren Stufe: Gouin hat dies wie die andern Stücke seiner Lehre erprobt. „Les langues par les sciences, les sciences par les langues!" Möglich, sinnig, grossartig, aber — nicht nötig. Das Lehrgebäude bricht nicht zusammen, auch wenn auf diese Stütze oder Krönung verzichtet wird.

13.

Von dieser Horizonterweiterung zurück zum Einblick ins Nähere, zu einer Probe der Ober- und der Mittelstufe. Hätte Gouin mit den alten Sprachen weder Bekanntschaft noch Versuche gemacht, seine wichtigsten Gedanken wären, wie dargethan, doch für jede Sprache und Lehrstufe beachtenswert. Vielleicht hält ja, wer es mit den griechischen und römischen Altertümern genau nimmt, bei der Eröffnungslehrprobe „J'ouvre la porte" eine Änderung an der Thüre für nötig. Und eine solche würde sich unter der Hand durchs ganze Serienwerk ziehen können, je nach der Art der Völker. Im wesentlichen haben wir gemeinsame Grundlagen der Kultur, denkt Gouin mit Gelassenheit und mit Recht. Dass von der Sprachschule diese Grundlage durch die Beherrschung der Begriffe, die Anschauung der Formen des täglichen Lebens

gewahrt werden müsse, ehe man sich in die Kurie oder Akademie oder auf den Parnass getraue, davon lässt er nichts nach. Nun aber hat er, der wie kaum ein Schulbaumeister den Plan von unten bis oben ausführt, im selben Jahr, wo er seine Gesamtlehre durch sein selbstgesetztes Hauptwerk, Art d'Enseigner, veröffentlichte, 1880, auch mit einer Lehrprobe der obersten Stufe den ersten Schritt vor die französische Regierung gethan und dem damaligen Unterrichtsminister Jules Ferry eine Schrift vorgelegt, die er, an litterarischer Umständlichkeit wie an herzenswarmer Überzeugung dem Pestalozzi ähnlich, so überschrieb: Essai sur une Réforme des méthodes d'Enseignements. Nouveau Procédé pour étudier les Classiques und dazu noch die gegliederte Benennung des eigentlichen Inhalts. Er bearbeitet nämlich zu seinem Zweck kein geringeres Stück als die Ars Poëtica, kündigt auch gleichzeitig schon jene Bearbeitung von Homer, Herodot, Virgil, Livius an, die später zum Teil erschienen sind. So viele Seiten auch der genannten Epistel des Horaz durch die Schule, die Wissenschaft und die Übersetzungskunst schon abgewonnen worden sind, hier tritt sie in ganz neuer Gestalt auf; eben wieder die Seriengestalt ist es. Eine Folge von 36 Themen auf ebensoviel Seiten, jedes Thème mit Inhaltsüberschrift und — man weiss, warum — durchschnittlich 24 Sätzen, die also keine Verse mehr zu sein scheinen, obwohl die Wortfolge fast gewahrt ist. Es wird hiemit der Dichtung eine zweifache äussere Gewalt angethan: Erstlich werden, wenn jedes Thème ungefähr seine Seite und Zeilen ausfüllen und im Mittel 24 Sätze = Vorstellungskettenglieder enthalten soll, dem Dichter die Gedankenflügel bald beschnitten, bald verlängert. Dichterart ist es, hier nur anzudeuten und dort mit Behagen zu verweilen; der Methodengang stützt sich mit einer gewissen Überhebung aufs Gleichmass. Die Kunst arbeitet nach Proportion, die Methode nach Portionen. Es ist zwar hier keine Gefahr, dass etwa ein lebendiges Gebilde ins Haus geschlachtet und verwurstet werde; denn der Gedankengehalt bleibt unter allen Umständen für Gouin das Ziel der Belehrung. Aber von den 36 gleichlangen Themen sollte ein Weg zurück zur Erkenntnis der inneren Notwendigkeit und notwendigen Ungleichheit einer prosaischen oder poetischen Kunstschöpfung gewonnen werden. Zweitens: Indem Gouin allen Wert auf die Einteilung nach sachlichen Vorstellungsmomenten legt, kommt ein Gedicht ganz ausser poetischer Façon und tritt in Prosaschnipfeln vor den Schüler, etwa so, wie man's bei den philo-

logischen Prüfungen diktiert. Façonniers, wer kann! Es giebt im Unterricht zwei Wege hiezu: die Anschauung an den gewöhnlichen Schulausgaben und — was mit der Richtung Gouin mehr übereinstimmt — die Anhörung des kunstgerechten Vortrags. Von diesen Wegen erfahren wir aber in der Broschüre und im Hauptwerk nichts. Wenn nun die genannten theoretischen Bedenken nicht unüberwindlich scheinen, so muss wohl ein drittes praktisches anerkannt werden: Auf der Stufe der Reife, wo die Schüler stehen, wenn sie für die mässigen Reize der Ars Poëtica empfänglich sein sollen, kann man ihnen das Buch, den Text von vornherein nicht mehr vorenthalten. Man muss dann zumal einer alten Sprache gegenüber anerkennen, dass wir in einem lesenden Zeitalter leben, wo für den geschulten Menschen das geschriebene Wort ebensoviel bedeutet wie das gesprochene. Wenn freilich der Zeitgeist leider schon der unteren Schulstufe den Kopf über Gebühr ins Buch drückt, so versteht man's als Verdienst Gouins, dass er im leidenschaftlichen Ankämpfen dagegen sogar der Oberstufe den Sinn und Blick übers Buch hinaus offen halten will.

14.

Lektüre, unmittelbare Lektüre muss also mindestens der Oberstufe bleiben. Alsbald mit der Klassenlektüre tritt dann die grössere Bedeutung der Präparation auf. Und beim gegenwärtigen Streit der Meinungen hierüber glaubt man Gouins Entscheidung — für ihn allerdings schon ein Kompromiss — dahin zu vernehmen: Vom Augenblick an, wo die Klassenlektüre statt der Anhörung in ihr Recht eintritt, sind die Grundsätze der Methode Gouin auf die Präparation anzuwenden. Soit à élaborer — der Stoff der Behandlung sei einmal Livius, dritte Dekade, Eingang (zugleich der Anfang von Jordans Chrestomathie), ein Stück, das verschiedenen Stufen des Gymnasiums taugt. Paraphraser librement wäre das erste Geschäft, d. h. Nahebringung und Veranschaulichung = erste Formalstufe. In einzelnen Zügen ist dieses Verfahren weder neu noch unangefochten, vgl. Eckstein bei Schmid, Encyklopädie, 2. Aufl. 4. Bd. S. 372; wogegen Rein, Handbuch Bd. 7, S. 209/210 mit dem Bezug auf die neuen preuss. Lehrpläne. Bei Gouin aber sind die Bücher geschlossen. Der Lehrer giebt die Hauptgedanken des ersten Kapitels völlig von sich aus: Livius kommt in seiner Arbeit an den zweiten punischen Krieg und legt diesem Teil seines Werks eine Wichtigkeit bei, wie sie sonst ganzen Geschichtswerken zukomme. Dabei begegnet ihm eine echt römische Begriffsver-

wechslung, als ob Geschichtswerke überhaupt, ebenso wie der bevorstehende Teil seines Werkes lediglich Kriegsgeschichte wären. Beachtenswert ist, dass er zugleich den vorgemerkten Krieg mit dem Einen Namen des Hannibal bezeichnet, auf der römischen Seite also keinen gleich überragenden Helden zu finden scheint oder vielleicht auch auf römischer Seite keinen Personennamen nennt, um dem Volk die Ehre zu lassen. Die ungemeine Bedeutung dieses Kriegs erkennt er nun darin, dass die beiden mächtigsten Völker seit Menschengedenken, und zwar diese Völker wiederum auf dem Gipfel ihrer Macht, aneinandergeraten sind; ferner standen nach den Erfahrungen des ersten punischen Kriegs die beiden Völker einander wie zwei solche Fechter gegenüber, von denen einer des andern Fechtart kennt, womit der Verfasser eigentlich nicht so sehr die Merkwürdigkeit des Krieges beweist, die doch bei einem Pyrrhus oder Alexander im Kampf ungewohnter Feinde und Kriegsmittel grösser erscheint, als vielmehr den folgenden Grund erhärtet, nämlich, dass das Kriegsglück so lange unentschieden war. Zuletzt kommt der stärkste Grund: der grimmige Volkshass, von dem der Römer wie der Punier, jeder mit eigentümlichem Recht, glüht. Zum Beleg bringt Livius alsogleich die bekannte Geschichte vom Schwur des jungen Hannibal — — — — — Und so weiter bis zu dem Masse von Text, das schätzungsweise in der nächsten Stunde verlangt werden kann. Ein Schüler oder mehrere wiederholen den obigen Gedankengang. In einer starken Viertelstunde, die allemal den Schluss der gegenwärtigen und die Vorbereitung der nächsten Lektion bildet, lässt sich sowohl diese Paraphrasierung, die aber einen besseren Namen verdient, als auch die zweite Formalstufe gewinnen: Der Lehrer käme auf den Anfang des Abschnittes zurück und folgte nun dem Wortlaut und -Bestand. Wenn nun aber Gouin beim ungeübten Schüler die volle Verarbeitung und Erschöpfung eines Stücks durch Ohr und Mund verlangt, ehe zum Buch gegriffen wird, so kann sich's bei der Vorarbeit mit reiferen Schülern nur um Heraushebung und Erläuterung schwieriger oder lehrreicher Wendungen handeln, die durch die vorgängige und wiederholte Entwickelung des Sinnes nicht allzu massenhaft werden und als Vokabular schwarz auf weiss jetzt und später gute Dienste thun. Dergleichen wären in unserm Fall praefari — summa totius operis — contulerunt arma — conserebant belli artes u. s. f. Es werden dies häufig genug zugleich die Stichwörter für die Fortführung des Sinnes sein.

15.

Diese Stichwörter sind schon gestreift worden. Gouin sucht sie im Verb. Das ist wohl von seinen beharrlichen Irrtümern der beharrlichste. Das Hauptwort hat doch seinen Namen nicht umsonst. Gouin lehrt ja wohl mit Recht, das Verb ist das bewegliche Element des Satzes. Herder schon war so ein Gönner des Verbs, Herder im Sonnenaufgang unsrer klassischen Litteratur; und wiederum ist die Verfilzung des Verbs zu Substantiven das Zeichen einer alternden Sprache. Aber im Satz sind die beweglichsten Teile so wenig die wichtigsten wie an der Maschine oder im Staat oder sonstwo. Das Kind, von dessen ersten Eindrücken und Worten Gouin überall die Sprachgesetze abliest, ruft nicht: „flattert — fliegt — springt — klingt — scheint — brennt“, sondern „Fahne — Vogel — Bock — Musik — Licht — Feuer“. Jacotot behält hier Recht gegen Gouin und seinen Robertson. (Schluss folgt.)

Ferienkurs in Grenoble (August 1900).

Von W. Osiander.

(Fortsetzung.)

In Vertretung Arrens las der aus Lyon berufene und von M. Chabert (Professor des Latein an der Universität) eingeführte, gleichfalls sehr jugendliche M. Mercier über den Dichter Alfred de Vigny. Was er von ihm gab, war jedoch weniger ein litterarisches Porträt als ein hauptsächlich auf Grund von de Vignys hinterlassenem Tagbuch entworfenes und mit liebevoller Gründlichkeit ausgearbeitetes Seelengemälde. — A. de Vigny durfte sich als Mensch und Dichter, mehr als Lamartine und Victor Hugo, der Gunst der Kritik erfreuen. Als Mann der Wahrheit, starker Geist, Aristokrat in Denken und Fühlen allezeit anerkannt, war er dennoch der grosse Unglückliche, *un malheureux exceptionnel.* Von lebhaftem Thatendrang beseelt war er durch die Umstände gezwungen, auf die Bethätigung dieses Drangs zu verzichten — die reale Ursache seines Unglücks. Seinem Unglück kommt aber sein Stolz gleich, er sieht in seinem persönlichen Unglück nur die Anwendung der allgemeinen Regel: *L'infortune est la rançon des génies, toute supériorité est un exil* (cf. Moïse, Ode an das Unglück). Die Schuld trägt nicht allein die mensch-

liche Gesellschaft, sondern Gott. Wenn andere Enttäuschte in der Liebe, in der Natur oder in der Religion ihren Trost fanden, so blieb ihm dieser Trost versagt. Unter scheinbarer Kälte für Liebe empfänglich hatte er sich eine fast mystische Vorstellung vom Weibe gebildet, auch eine Zeitlang das Glück der Liebe genossen, bis er sich plötzlich betrogen fand. Seine Schwärmerei schlug nun in pessimistische Verachtung des Weibes um *(Colère de Samson)* und reifte in ihm die Erkenntnis, dass „die Auserwählten des Herzens wie des Geistes zum Unglück bestimmt sind“. Auch die Natur, in die sich Rousseau, Chateaubriand, Lamartine flüchteten, konnte die Leere seiner Seele nicht ausfüllen; ja er verabscheute die Natur, die „keine Mutter, sondern eine Stiefmutter“ mitleidlos die tausend Schmerzen der Menschheit anschaut, für die Besten wie für die Schlimmsten nur Elend und Grab bereit hält. Geburt und Erziehung hatten ihm die Religion sympathisch gemacht; auch in dieser Beziehung trat eine Wendung ein. Die poetische Seite der Religion, von Chateaubriand begeistert verkündigt, genügte ihm nicht, er verlangte Vernunftgründe. Zwar zweifelt er keinen Augenblick an Gottes Dasein, wohl aber an seiner Güte und Gerechtigkeit. Als Kern der Religion, auch des Christentums findet er den Pessimismus *(Mont des Oliviers)*. Auf jeder Seite seines Tagbuchs beschäftigt ihn dieser Gedanke: er klagt Gott als Urheber des Übels an, das Unschuldige mit den Schuldigen trifft *(Eloa, Jephté)*. Auch durch Christus ist keine wirkliche Besserung eingetreten, die Erlösung blieb unvollendet (Geschichte der eisernen Maske in *La Prison*). Wie hat sich der Mensch unter solchen Voraussetzungen gegen Gott zu verhalten? Die Majorität der mittelmässigen Geister zieht daraus den epikureischen Schluss, sich um Unbegreifliches nicht zu kümmern und das Leben möglichst angenehm zu gestalten, andere suchen sich mit Pascal nur um so verzweifelter an Gott anzuklammern. A. de Vigny geht einen andern Weg: mit gotteslästerlicher ja satanischer Kühnheit[1]) wendet er sich wider Gott: Gott, der kein moralisches Prinzip kennt, muss sich einst wegen seiner *inertie* vor dem sittlich höherstehenden Menschen rechtfertigen. Da diese revolutionäre Stimmung sich nicht in Thaten äussern kann, so tritt bald eine andre Haltung ein: der Mensch hat sich nach Jesu Vorgang stille zu verhalten. Allein die Stille A. de Vignys ist nicht Ausdruck

---

[1]) Mercier unterscheidet zwei Formen des *Satanisme: Don Juanisme* und *Titanisme.*

der Ergebenheit, sondern stolzer Verachtung, die Gott für seine Ungerechtigkeit sogar ironischen Dank abstattet *(La mort du loup)* und auf die „grösste Thorheit, die Hoffnung," verzichtet. Dies negative Verhalten verlangt eine positive Ergänzung, ein praktisches Prinzip, ähnlich denen, die Descartes und J. Kant aufstellten. Das Prinzip de Vignys ist die Ehre, die als *pudeur virile* definiert die Basis seiner Moralphilosophie bildet. Trotz aller Zweifel findet sich in der Seele des Menschen ein unwiderstehliches Gefühl, das in Zeiten der Not ihn zu edlen Thaten treibt. Von Gott kann dies Gefühl nicht stammen, vielmehr hat der von Gott verlassene Mensch aus Achtung vor sich selbst sich diesen edlen Gedanken der Pflicht selbst geschaffen. Die Ehre kennt auch keinen andern Lohn, als sich selbst: nicht äussere Ehre, denn ehrenhafte Handlungen, die im Verborgenen geschehen, stehen am höchsten. So schafft A. de Vigny eine Religion, die keiner Ceremonien bedarf, und sucht selbst die christliche Religion, die er keineswegs stürzen will, in diesem Sinne auszulegen. Dieser Ehrbegriff ist gänzlich verschieden vom militärischen, der nur passiven Gehorsam, ja den kläglichsten Knechtesdienst bezeichne. Neben dem Altar der Ehre errichtet A. de Vigny jedoch einen zweiten einer sanfteren Tugend, dem Mitleid. Von Natur mild und gütig, an allen Schmerzen der Menschen innig teilnehmend, kennt er keine Ehre ohne Güte. Wie übrigens A. de Vigny aus einem Verächter des reinen Denkens (er nannte es einst *tresser la paille*) zum tiefen Denker geworden ist, so hat auch er den inneren Frieden gefunden, wie sein der Nachwelt gewidmetes Werk *(Les Destinées)* bezeugt. Der Glaube an die Ideale hat auch ihn gerettet. Mit dem Worte Bacos: *Un peu de philosophie nous éloigne de Dieu, beaucoup de philosophie nous ramène à lui* schloss der Redner, dessen sanfte Bescheidenheit rasch die Hörer gewonnen hatte, seine inhaltreiche Auseinandersetzung.

Den vollendeten Gegensatz zu Mercier bildete der noch in den besten Jahren stehende *Censeur* des Lycée M. Brun, der in seiner Erscheinung wie in seinem Auftreten den Südfranzosen repräsentiert. Mit ebenso starkem Selbstbewusstsein wie Nationalstolz schilderte er uns die Dichter, für die er eine besondere Vorliebe zu hegen gestand, *les esprits vraiment français,* Cyrano Bergerac, Musset, Béranger, wie Voltaire Pariser von Geburt. Seine Begeisterung, die ihn nach unsrem Dafürhalten zu mancher Überschwenglichkeit fortriss, entsprach vollkommen dem Kultus, den die Franzosen ihren nationalen Dichtern angedeihen lassen.

Seine im Programm angekündigten Vorträge über Savinien de Cyrano Bergerac begann Brun mit einer eingehenden Analyse von Edmond Rostands gleichnamiger heroischer Komödie, die seit ihrem Erscheinen 1897 sich nicht nur die Herzen aller guten Franzosen, sondern auch alle Bühnen der Welt im Sturm erobert hat und von der Kritik mit seltener Einstimmigkeit als Meisterwerk anerkannt worden ist. Ist das Stück an sich sehr schön, so verdankt es seinen Erfolg insbesondere der Verherrlichung der in Frankreich am höchsten geschätzten Eigenschaften, vor allem der Freiheitsliebe, die in der Devise *avoir toujours le même panache* ihren Ausdruck findet. Cyrano Bergerac wird von Rostand als Gascogner, also Südfranzose, eingeführt, „allein in diesem Punkt sind wir alle Méridionaux.“ Gleichwohl bestehen wesentliche Unterschiede zwischen dem poetischen und historischen Cyrano. Mit letzterem hatte sich Brun seit 1886 beschäftigt und die Ergebnisse seiner Studien zufällig auch im Jahre 1897 veröffentlicht; Rostand selbst, der nach Lacroix gearbeitet hatte, erklärte sich mit Bruns Resultaten einverstanden. Demnach stammt Cyrano nicht aus Bergerac en Périgord — die dortige Seigneurie wurde schon 1339 an die Valois verkauft, also königlich — „sondern ist ganz einfach Pariser“, geb. 10. März 1619. Sein Vater war *écuyer* und besass als *hobereau* ein kleines Gut im heutigen Departement Seine et Oise. Die Geburt des Sohnes erfolgte während eines Aufenthaltes der Mutter in Paris. In einem Pariser Collège erzogen, trat er alsbald in Kriegsdienste, wurde zweimal, zuletzt 1640 vor Arras verwundet, worauf er seinen Abschied nahm. Sein Gesichtsausdruck war, nach Porträts der Bibl. Nationale zu schliessen, sehr intelligent und dabei harmonisch; die berühmte Nase zwar energisch, aber nicht unförmlich.[1]) Nach seinem Abschied studierte er in Paris, (sein Hauptlehrer war der berühmte Gassendi, *professeur et régent de philosophie,* der seinen Freunden, darunter Molière, zuweilen privatim philosophische Vorlesungen hielt), machte vielleicht auch einige Reisen und begann als Domestique eines Herzogs seine schriftstellerische Laufbahn. Er gehörte in dieser Zeit einem eigenartigen hochinteressanten *Milieu* an: im Gegensatz zu den bekannten Bestrebungen der Précieuses

[1]) Auch Roxane hat nie existiert, Comte de Guiche nie die Gascogner Cadetten kommandiert; die Ballade des ersten Akts wie die grosse Tirade *(non, merci!)* des zweiten widersprechen dem Stil des 17. Jahrh. — *chicanes de pédant,* über die sich M. Rostand mit Recht hinwegsetzte.

huldigte man hier dem *Réalisme Gaulois* und dem Libertinismus[1]) und pflegte in Kneipen das burleske und groteske Genre. Cyrano schuf in dieser Periode zahlreiche Werke. Dem Zeitgeschmack huldigte er noch in der Herausgabe seiner Lettres: diese tragen grossenteils die Charakterzüge der *préciosité* nach dem Muster der Zeitromane (bes. Astrée von Honoré d'Urfé), Empfindsamkeit ohne wahre Leidenschaft, Zartheit, Thränenseligkeit, wogegen einige der Briefe, die gegen die im Schwange gehende *sorcellerie* gerichtet sind, bereits den Rationalisten und Pantheisten erkennen lassen, „dessen einzige Königin die Vernunft, dessen einzige Gottheit die Natur ist". In andern persifliert er den (auch bei Rostand auftretenden) Montfleury als minderwertigen *acteur* und *auteur*, desgleichen Scarrons *Virgile Travesti*, der übrigens trotz Cyranos Spott noch heute mit Recht geschätzt wird. Weiter schuf er zwei Dramen: eine Komödie *le Pédant Joué*, in der er die alten Figuren der italienischen Komödie um eine neue bereicherte — Molière entlehnte daraus wörtlich eine berühmte Scene —, und eine Tragödie, *La Mort d'Agrippine* (der Älteren), in welcher u. a. Sejan als Muster eines *libertin* eingeführt wird. Cyrano wurde dadurch zum Schöpfer der philosophischen Tragödie, in welchem Genre ihm Voltaire nachfolgte, obwohl dieser Cyrano für einen Narren hielt. Endlich verfasste Cyrano zwei phantastische, mit wesentlichen Elementen der Satire ausgestattete Romane über *L'Autre Monde*, von denen der eine eine „Reise in den Mond" (cf. Rostand acte III), der andere die „Republik der Sonne" beschreibt. Cyrano starb 1555 eines natürlichen Todes; die Geschichte von seiner Ermordung ist ein Fündlein der Jesuiten, die noch dem toten libertin ihren Hass entgelten liessen.

In Vertretung Arrens sprach M. Brun über die Dichter Alfred de Musset und Béranger. Die Musset stammen aus Bar-le-Duc; mit besonderem Stolz rühmte sich der Dichter seiner Verwandtschaft mit Jeanne d'Arc. Unter seinen Ahnen findet sich ein

---

[1]) Gegenüber anderweitigen Behauptungen stellt Brun fest, dass der Libertinismus *(libertinage)* vom 16. Jahrh., in welchem er durch Rabelais und Montaigne ins Leben gerufen wurde, durch Scarron auch ins 17. Jahrh. hinübergeleitet worden ist. Unter Louis XIV. zurückgedrängt nahm er unter der Regentschaft des Herzogs von Orléans einen neuen Aufschwung. Libertinisten sind im Grunde auch Descartes und Pascal, wie alle, die nach dem Prinzip des Rationalismus die Wahrheit suchten. Ausser dem philosophischen gab es einen politischen Libertinismus, dem u. a. Vauban huldigte.

Troubadour, auch mehrere höhere Militärs; sein Vater wie sein älterer Bruder Paul waren Schriftsteller. Geb. 1810 zeigte Alfred als Knabe normale Anlagen, einige *mots heureux* stempeln ihn noch nicht zum Wunderkind. Mit Paul trat er, nachdem sie zusammen einen armen *précepteur* genugsam gemartert hatten, ins *Collège Henri IV.*, das er mit Auszeichnung absolvierte. Schwieriger wurde die Wahl eines Lebensberufs. Er versuchte es mit der Advokatur, Malerei — er hatte später ein ausgezeichnetes Talent zum Karikaturenzeichnen —, endlich mit der Übersetzung englischer Romane. In diesem Stadium führte ihn ein früherer Mitschüler in das *Cénacle* der jungen Romantiker ein. Bald gewann er auch eine dauernde Anstellung in einem Geschäftsbureau, veröffentlichte nunmehr *Contes d'Espagne et d'Italie,* die grossen Erfolg hatten, schrieb Theaterkritiken und wurde Mitarbeiter an der *Revue des Deux Mondes.* Sein flottes Einkommen gestattete ihm, als *enfant gâté* seinen Neigungen zu leben, die sich namentlich in kindlicher Freude an Geschmeiden, Spitzen etc. äusserten. Es folgt seine Verbindung mit George Sand, verehelichter Dudevant (Enkelin des Marschalls Moritz von Sachsen). Obwohl beide durch die Natur für einander geschaffen schienen, machten sie sich gegenseitig unglücklich — ist doch *l'amour cérébral* die gefährlichste Form der Liebe. Mussets Leben war seitdem gebrochen, *il se tue en tentant de faire l'analyse de ses maux.* Durch P. Mérimée in die Akademie eingeführt stirbt er 1857 in den Armen seines Bruders. A. de Musset ist sowohl das Kind als der Poet des 19. Jahrh. (wie Voltaire der des 18. Jahrh.). Während Lamartine seine Ideale in der Vergangenheit sucht, hängt er mit ganzer Seele an seinem Jahrhundert, an seinen Schönheiten wie an seinen Krankheiten. Als Dichter ist er ein Wesen für sich. Seine Stärke liegt nicht auf der Seite des Verstandes, sondern der Empfindung: er ist *poète de coeur, de passion,* alle fehlenden Eigenschaften ersetzt er durch einen *souffle supérieur,* besonders durch ein Gefühl des Mitleids für alle Wesen, einen tief melancholischen Zug. In dieser Hinsicht ist er der grösste Dichter des Jahrhunderts. Als Mensch gütig und bescheiden, voll Hingabe und Vertrauen, ein trefflicher Beobachter, beredter Freigeist, geistvoller Cyniker, ein französischer Don Juan nach Mozarts Interpretation, dabei aber krankhaft empfindlich, in bizarrem Wechsel bald Skeptiker bald Mystiker, ein *fantaisiste plein d'esprit vrai, pur, délicat* mit eigenartigen undefinierbaren Zügen, für das Weib wie für die Natur mit gleicher Leidenschaft schwärmend, doch auch

nicht ganz frei von manierierten Tiraden. Vom rein technischen Standpunkt kläglich *(pitoyable)*[1]) sind seine Verse doch wundervoll, wie sie keine andere Litteratur besitzt. Obwohl Musset später über die Romantiker spottete und sich dem Klassizismus näherte, ist er doch weder Klassiker noch Romantiker, sondern Eklektiker. Ebensowenig wie in der Kunst ist er in religiöser Hinsicht ein Mann aus einem Guss. Spottet er gelegentlich der Religion als eines *magnétisme,* so verherrlicht er sie wieder als *cri d'espoir,* also dass sein Skeptizismus in einer Fanfare des Glaubens endigt.

Béranger (1780—1857) ist eine lebendige Verkörperung des Worts: *Toute révolution en France finit par chansons (Beaumarchais).* Infolge trauriger Familienverhältnisse — sein Vater liess wiederholt Frau und Kinder im Stich — wuchs er fast wild auf. Früh enthüllte sich sein *esprit d'examen,* auch brachte ihm ein Student die nötigsten Kenntnisse bei. An der Revolution nahm er lebhaften Anteil, sah den Sturm auf die Bastille, suchte selbst einen Knabenklub zu gründen. Vor der Gefahr, als *réfractaire* verurteilt zu werden, rettete ihn eine Anstellung an der Universität: als Expeditor suchte er zugleich eifrigst die Lücken seiner Bildung auszufüllen und begann Oden und Dithyramben zu dichten. Seinen Dichterruhm begründete jedoch erst die Veröffentlichung des Roi d'Yvetot 1813, zugleich enthüllte sie sein wahres Genie und seinen künftigen Beruf. Wie seine Chansons ein neues Genre der Litteratur geschaffen haben, so wurde der Schöpfer dieses Genres auch der *Chansonnier national (Mes chansons sont moi).* Kein Mann der Initiative, sondern ein Echo seiner Zeit, ein offener Charakter und liebenswürdiger Epikuräer hinterliess Béranger den Ruhm eines braven Mannes, der jedermanns Freund war und auch in seinen kleinen Bosheiten nie beleidigend wurde. Seine Chansons knüpfen an die Traditionen der Trouvères, Scarrons Mazarinades, Pascals *Lettres provinciales* u. a. an; grossenteils sind sie leichte Ware *(gaudrioles),* manche streifen das Gebiet der Religion. Der katholischen Kirche gegenüber, die soeben durch das Konkordat wieder zur Anerkennung gekommen war, spielte er nicht den Umstürzler, wohl aber spielte er ihr manchen Schülerpossen. „Der Gott der

[1]) Musset konnte sich nach eigenem Geständnis nicht entschliessen, um des blossen Reimes willen in drei Versen zu sagen, was er in zwei sagen konnte. So finden sich bei ihm zahlreiche *hiatus, enjambements, dislocations des vers alexandrins, néologismes.* Auch seine *Proverbes* sind *bluettes injouables,* wie denn Musset kein dramatischer Dichter war.

braven Leute“ erscheint ihm selbst als „braver Mann“. Schwächer, weil nur eine Konzession an die laufende Mode, sind seine *Chansons chevaleresques*. Der Streit der Romantiker kümmerte ihn nicht; war er doch Naturalist *sans être naturaliste,* „die Lerche, die sich singend zum Himmel emporschwingt“. In politischen Dingen von Haus aus ehrlicher Republikaner sah auch er geblendet von Napoleons Kriegsruhm in ihm das Heil der Republik und in der „republikanischen Autokratie“ eine Notwendigkeit. Er hoffte sogar, dass Napoleon die Gegensätze des *empire* und *liberalisme* versöhnen und Frankreich eine sozialistische Verfassung geben werde[1]). Ein treuer Fürsprecher der Kleinen und Armen kämpft er stets gegen Polizei- und Bureaukratenwillkür. Unter der Restauration des „Tyrtäus der Opposition“ ruft er die Völker Europas zu einer „heiligen Allianz“, in der jede Nation ihre Fahnen hochzustellen, niemals gegen eine fremde zu kehren hat.

Zum Thema seines letzten Vortrags hatte M. Brun Racines Britannicus gewählt. Der Dichter suchte in dieser Tragödie ein neues dramatisches System einzuführen; er will zunächst ein Fragment der Geschichte der Civilisation mit allen Farben der betreffenden Zeit darstellen. Dies Bestreben bezeichnet einen grossen Fortschritt, wenn auch der Dichter, durch den Geschmack des Hofes von Versailles gezwungen, nur gedämpfte Farben verwenden kann. Dies gilt besonders auch von den auftretenden Personen. Während Corneille grossartige tragische Typen schuf, reduziert und korrigiert Racine seine Gestalten nach dem konventionellen Massstab der Gegenwart. Weiter aber suchte R. den Moment der *évolution d'un caractère* festzuhalten, hier also Nero als *monstre naissant* zu zeichnen. Er erklärt selbst in seiner Vorrede, dass keines seiner Stücke so viel Beifall, keines aber auch so viel Kritik erfahren habe. Die Vorlesung einzelner Scenen gab Gelegenheit, die Hauptcharaktere des Stücks kennen zu lernen, Agrippina als Typus der herrschsüchtigen *ambition,* Nero als den vollendeten Heuchler *(J'embrasse mon rival, mais c'est pour l'étouffer).* Die Freigelassenen Pallas und Narziss repräsentieren die Intelligenz gegenüber der brutalen Gewalt; Burrhus ist idealisiert, Junies Charakter reines Phantasieprodukt.

(Schluss folgt.)

[1]) Es liegt in der Natur dieser Gegensätze, dass Bérangers politische Stellung vielen unklar und schwankend erschien und Anlass zu manchem Angriff bot.

Die Gleichung $\frac{1}{a}+\frac{1}{b}=\frac{1}{f}$ als diophantische Aufgabe.

Von Prof. Baisch in Heilbronn.

Bezeichnet man bei einem Hohlspiegel oder einer erhabenen Glaslinse die Brennweite mit f, die Entfernungen des Gegenstandes und Bildes von Spiegel oder Linse mit a und b, so besteht bekanntlich zwischen diesen drei Grössen die durch die obige Gleichung ausgedrückte Beziehung.

Ist f eine ganze Zahl und wünschen wir zu ihr auch für a und b ganze Zahlen, so lässt sich dies auf folgende Art leicht erreichen. Es ist

$$\frac{1}{mx}+\frac{1}{nx}=\frac{m+n}{m\,nx}.$$

Setzen wir $x=(m+n)\,p$, so geht diese Gleichung über in

$$\frac{1}{m\,(m+n)\,p}+\frac{1}{n\,(m+n)\,p}=\frac{1}{mnp}.$$

Für $a=m\,(m+n)\,p$ $b=n\,(m+n)\,p$ wird daher $f=m\,np$.

Die Werte m, n, p sind keiner anderen Bedingung unterworfen, als dass sie der Gleichung $f=mnp$ genügen, sie können ganze oder gebrochene Zahlen sein. Ist aber f eine ganze Zahl, so lassen sich unter Zuhilfenahme des Faktors 1 immer auch für m, n, p ganze Zahlen finden, und so werden dann auch a und b ganze Zahlen. Daher

Regel: Man zerlege f in drei beliebige Faktoren m, n, p, welche ganze Zahlen sind, dann hat man

$$f=m\,np,\qquad a=m\,(m+n)\,p,\qquad b=n\,(m+n)\,p. \tag{1}$$

Es lässt sich in diesen Gleichungen m mit n vertauschen, wodurch auch die Werte von a und b gegenseitig vertauscht werden, was einem bekannten optischen Lehrsatz entspricht.

Es ist in Gleichung (1)

$$a=m\,(m+n)\,p=f+m^2p \qquad > f.$$

Ist $a<f$, so wird b negativ. Wir setzen dann

$$\frac{1}{mx}-\frac{1}{nx}=\frac{n-m}{m\,nx}.$$

Durch $x=(n-m)\,p$ geht diese Gleichung über in

$$\frac{1}{m\,(n-m)\,p}-\frac{1}{n\,(n-m)\,p}=\frac{1}{m\,np}.$$

Daher

$$f=mnp \qquad a=m\,(n-m)\,p \qquad b=-\,n\,(n-m)\,p. \tag{2}$$

Damit a posititv werde, muss $n>m$ sein.

Die Lösung für den Zwischenfall $a = f$ ergiebt sich aus den Gleichungen (1) und (2) auf folgende Weise:

In der Gleichung $f = mnp$ setzen wir $m = o$, dadurch wird, wenn wir p einen endlichen Wert beilegen, $n = \infty$ und unsere Gleichungen (1) und (2) gehen für a und über in

$$a = f \pm m^2p = f \qquad b = f \pm n^2p = \infty.$$

Beispiel: $f = 10$.

m	n	p	m + n	a	b	n — m	a	b
1	1	10	2	20	20	0	0	0
1	2	5	3	15	30	1	5	— 10
2	5	1	7	14	35	3	6	— 15
1	5	2	6	12	60	4	8	— 40
1	10	1	11	11	110	9	9	— 90

Es genügt bei dieser Zerlegung, dass m und n Primzahlen unter sich seien. Denn multiplizieren wir m und n je mit u, so wird p u^2mal kleiner und a und b bleiben unverändert.

Das Verhältnis $m : n$ drückt uns auch das Verhältnis zwischen der Grösse des Gegenstandes und der des Bildes aus, denn dies ist bekanntlich $= a : b$, folglich auch $= m : n$.

Wenn wir die Gleichungen (1) und (2) für a und b in die Doppelgleichungen zusammenziehen,

$$a = f \pm m^2p \qquad b = f \pm n^2p$$

so lässt sich aus ihnen folgendes interessante optische Gesetz ablesen: Befindet sich ein Gegenstand innerhalb der Brennweite ($a = f - m^2p$) und verschieben wir ihn über den Brennpunkt hinüber, bis er wieder die vorige Entfernung vom Brennpunkt hat, so tritt auch das Bild auf der anderen Seite des Brennpunkts auf mit derselben Entfernung von ihm und derselben Grösse wie zuvor.

Im ersten Fall ist das Bild bekanntlich ein Scheinbild, im andern ein wirkliches Bild, und so giebt uns unser Satz ein Mittel, bei passend gewählten Verhältnissen die Grösse eines Scheinbilds zu messen. Wir verwandeln es mit Anwendung unseres Satzes in ein wirkliches Bild, fangen dies auf einem Schirm auf und messen auf ihm die Grösse des Bildes.

Bei einem erhabenen Spiegel und bei einer Hohllinse ist f und damit auch b negativ. Man hat dann

$$\frac{1}{mx} - \frac{1}{nx} = -\frac{m-n}{mnx},$$

welche Gleichung bei $x = (m - n)\,p$ übergeht in

$$\frac{1}{m\,(m-n)\,p} - \frac{1}{n\,(m-n)\,p} = -\frac{1}{mnp}.$$

Daher

$$f = -\,mnp \qquad a = m\,(m-n)\,p \qquad b = -\,n\,(m-n)\,p. \quad (3)$$

Damit a positiv werde muss $m > n$ sein.

Auch wenn f keine ganze Zahl ist, lassen sich durch unser Verfahren zuweilen für a und b ganze Zahlen finden, jedenfalls aber können wir erreichen, dass bei den Werten von a und b kein grösserer Nenner auftritt, als der durch f gegebene. Wir nehmen in einem solchen Fall wenigstens m und n als ganze Zahlen. Ist dann der durch f gegebene Nenner in $m + n$ oder $m - n$ enthalten, so werden auch a und b ganze Zahlen.

Beispiel: $f = 5\frac{1}{3}$.

m	n	p	m + n	a	b	m	n	p	n − m	a	b
1	2	$8/3$	3	8	16	1	4	$4/3$	3	4	− 16
1	8	$2/3$	9	6	48	1	16	$1/3$	15	5	− 80

Unsere Gleichungen lassen sich auch in folgender Form darstellen:

Hohlspiegel und erhabene Linse: $f = mnp \qquad m < n$

$$a = f \pm m^2 p \qquad b = f \pm n^2 p$$

Erhabener Spiegel und Hohllinse: $f = -\,mnp \qquad m > n$

$$a = f + m^2 p \qquad b = f + n^2 p.$$

Amtliche Bekanntmachungen.

Unter Bezugnahme auf frühere Bekanntmachungen — vom 3. Juli 1894 (N. Korr.-Bl. 1894 S. 331), vom 23. Juli 1899 (N. Korr.-Bl. 1899 S. 307) und vom 22. August 1900 (N. Korr.-Bl. 1900 S. 348 f.) wird hiemit der XI. Jahrgang des Jahrbuchs für Jugend- und Volksspiele 1902 von E. von Schenkendorff und Dr. med. J. A. Schmidt

den Vorständen der höheren Lehranstalten zur Anschaffung empfohlen.

Stuttgart, den 16. Juni 1902.

K. Kultministerial-Abteilung
für Gelehrten- und Realschulen.
Rapp.

*

Das im Verlag von F. Enke in Stuttgart erschienene Buch: Das kranke Schulkind von Dr. A. Baur. Preis geh. 6 Mk., ist geeignet, dem Lehrer nützliche Winke zur Beurteilung des Gesundheitszustandes der Schüler zu geben. Die Vorstände der höheren Lehranstalten werden daher auf das Werk aufmerksam gemacht.

Stuttgart, den 20. Juni 1902.

Rapp.

*

Die Schulvorstände und Lehrerkollegien werden hiemit auf das im Verlage der Union, Deutsche Verlagsgesellschaft in Stuttgart erscheinende Werk: „Bildersaal deutscher Geschichte. Zwei Jahrtausende deutschen Lebens in Bildern, nach Originalen hervorragender Künstler.“ Vollständig in 50 Lieferungen zu je 30 Pf., als auf ein vorzüglich geeignetes, zugleich durch niedrigen Preis ausgezeichnetes Mittel der Veranschaulichung für den Geschichtsunterricht aufmerksam gemacht.

Stuttgart, den 3. Juli 1902.

K. Kultministerial-Abteilung
für Gelehrten- und Realschulen.
Rapp.

Mitteilung.

Die Kabinettsordre Sr. Majestät des Kaisers vom 6. Februar d. J., durch welche die Gleichwertigkeit der Zeugnisse der Gymnasien, Realgymnasien und Oberrealschulen als Nachweis des erforderlichen wissenschaftlichen Bildungsgrades für den Offiziersberuf ausgesprochen ist, wurde durch die am 25. März d. J. zur Ausgabe gelangte Nr. 9 des Königl. Württembergischen Militär-Verordnungsblattes in folgender Weise bekanntgegeben:

Stuttgart, den 25. März 1902.

Vorstehende Allerhöchste Ordre Sr. Majestät des Kaisers wird hiemit zur Kenntnis des Königlichen Armeecorps gebracht mit dem Anfügen, dass sämtliche württembergischen zehnklassigen Realanstalten (derzeit die Friedrich-Eugens- und die Wilhelms-Realschule in Stuttgart, sowie die Realanstalten in Cannstatt, Esslingen, Hall, Heilbronn, Reutlingen und Ulm) den preussischen Oberrealschulen gleichwertig sind.

Königliches Kriegsministerium.
v. Schnürlen.

Diese Ausdehnung der den preussischen Oberrealschulen eingeräumten Berechtigung zur Vorbereitung für den Offiziersberuf auch auf die zehnklassigen württembergischen Realanstalten ist für die letzteren um so wertvoller, als dieser Fall bis jetzt der einzige ist, in welchem eine Berechtigung gleichzeitig für die preussischen und die württembergischen Oberrealschulen festgesetzt wurde. Wir fühlen uns daher gedrungen, für diesen Beweis von Vertrauen und von Entgegenkommen gegenüber unsern Wünschen auch an diesem Ort unsern freudigen und ehrfurchtsvollen Dank auszusprechen.

Der Vorstand
des Vereins realistischer Lehrer Württembergs.
Cannstatt. Rektor Mayer.

Litterarischer Bericht.

Pöhlmann, **Geschichte des antiken Kommunismus und Sozialismus.** Zwei Bände, 618 und 617 S. 1893—1901. München, C. H. Beck.

Der Verlag von C. H. Beck hat sich um die Altertumswissenschaft schon durch verschiedene seiner Verlagsartikel sehr verdient gemacht, unter denen hier nur an das „Handbuch der klassischen Altertumswissenschaft“, herausgegeben von Iwan Müller, erinnert sei. Für den Historiker sind davon besonders wichtig die Grundrisse der griechischen und römischen Geschichte von Professor Dr. Robert Pöhlmann in Erlangen und Professor Dr. Benedictus Niese in Marburg a. d. L. Sie sind 1896 und 1897 bereits in zweiter Auflage erschienen (268 und 265 S., je 5 Mark) und geben in Text und Anmerkungen eine überaus nützliche und lehrreiche Übersicht über den dermaligen Stand des

geschichtlichen Wissens, sowie einige Handhabe zu eigenen weiteren Studien. Nun hat der erst Genannte soeben den zweiten Band eines in seiner Art einzig dastehenden Werkes erscheinen lassen, das die Geschichte des antiken Kommunismus und Sozialismus behandelt. Es leuchtet ein, dass ein solches Buch aus der Wahrnehmung entsprungen ist, dass die Probleme, an denen die Gegenwart sich abarbeitet, nicht erst von heute sind, dass sie auch frühere Kulturepochen schon beschäftigt haben, und insofern kann man sagen, dass, wie so oft, die Kämpfe der Gegenwart fruchtbringend sich erweisen auch für die Wissenschaft und dass sie den Blick für Dinge schärfen, an denen man lange achtlos vorübergegangen ist. Vorarbeiten hat Pöhlmann nur wenige vorgefunden; die Altertumskunde hält, wie er mit Recht klagt, an der mechanischen Scheidung von Staats-, Rechts- und Privataltertümern fest. während man für Mittelalter und Neuzeit von Stein und Gneist längst gelernt hat, die ganze Entwicklung von Recht und Verfassung abhängig zu wissen von der Entwicklung der Gesellschaft. Selbst die Begriffsbestimmung des Sozialismus ist bekanntlich nicht so leicht, und Pöhlmann ist von seiner eigenen Fassung: „Inbegriff der auf möglichste Sozialisierung von Volkswirtschaft und Gesellschaft gerichteten Bestrebungen“ nicht völlig befriedigt. Was er nun aber für die Frage selbst bietet, gewährt in der That vielfach völlig neue Aufschlüsse. wie sich das bei einem so jungfräulichen Boden allerdings erhoffen liess. Im ersten und in dem grösseren Teil des zweiten Bandes betrachtet P. den Sozialismus innerhalb der hellenischen Welt; im kleineren Teil des zweiten Bandes kommen die Römer an die Reihe; ein dritter Band wird den Sozialismus auf religiöser Grundlage, also auch der christlichen, soweit er sich im Altertum entwickelt hat, dem Leser vorführen. Es ist völlig unmöglich, auf knappem Raum eine Übersicht über den reichen Inhalt des Gebotenen zu geben, und von Erörterung einzelner diskutirbarer Punkte glauben wir auch absehen zu sollen. Wir können nur zusammenfassend sagen, dass kein Lehrer der alten Geschichte ohne die reichste Belehrung und Vertiefung seiner Kenntnisse dieses Werk studieren wird. G. Egelhaaf.

Eine neue Version der Genèvretheorie. Von T. Montanari. Annibale. Rovigo, 1900/01.

Allen Pessimisten und Skeptikern zum Trotz vergeht kein Jahr, ohne eine neue Arbeit über Hannibals Alpenzug zu zeitigen. So nimmt denn auch in vorliegender 738 Seiten starker Abhandlung, die Verf. dem jungen König von Italien gewidmet hat, die Besprechung des Alpenzugs reichlich die Hälfte des Ganzen in Anspruch. M., seinem

Berufe nach Ingenieur, ist Vertreter der Genèvretheorie, allein sowenig als die dieser entgegenstehenden Theorien können ihn die bisherigen Versionen der Genèvretheorie selbst befriedigen. An ihre Stelle setzt er eine „ebenso neue als befriedigende“ Version, von der er aufs zuversichtlichste das Ende alles gelehrten Streits erwartet: „Mit einem Mal gelangen wir von der grössten Unsicherheit zur absoluten Sicherheit, zur mathematischen Evidenz, die sich bis auf die genaue Kenntnis der geringsten Einzelheit erstreckt.“ Verf. verkündet schon in seiner Vorrede des Rätsels Lösung, auf die man mit Recht gespannt ist. Danach „überschritt Hannibal die Rhone bei Aramont, gelangte sofort ins Thal der Durance, folgte dem linken Ufer dieses gewaltigen Gebirgsflusses bis gegen Salignac, marschierte von da durch die Thäler des Grossen und Kleinen Buech über Gap, Chorges, Embrun, Briançon zum Genèvre oder besser zum Colle di Busseno und von hier über Oulx, Susa zum Fusse der Alpen bei Rivoli“. Die „Insel“ findet M. nicht zwischen Rhone und Isère, sondern zwischen Durance und Verdon (dem „Scaras Polybs“). Im Gegensatz zu den älteren Genèvremännern, denen Livius als der „sorgfältigere und vertrauenswürdigere“ Gewährsmann gilt, ist für M. unbedingt Polybius die Hauptautorität. Dass Livius einen andern Weg weist, leugnet M. keineswegs: „Livius sieht eben nicht, dass zu Polybius' und Hannibals Zeiten die Durance und nicht die heutige Rhone den Namen Rhodanus führte.“ Übernimmt also Livius von Polybius resp. Philinus den Namen Rhodanus, so übernimmt er von Calpurnius Piso Frugi den Namen Druentia — Verf. weiss dies so sicher, dass er sogar den Grundtext des verlorenen Annalisten wiederherstellt —, dem neugewonnenen Kenntnisstand seiner Zeit entsprechend hält Livius aber Rhodanus und Druentia für zwei verschiedene Flüsse und konstruiert demgemäss den Marsch Hannibals auf einer ganz neuen Basis. — Also Montanari.

Womit beweisst Verf. die Identität des polybianischen Rhodanus mit der heutigen Durance, die den Kern und Ausgangspunkt seiner neuen Theorie bildet? Zunächst mit Berufung auf Polybius selbst; denn „war Polybius in geographischem Wissen auch seiner Zeit voraus, so waren doch seine Kenntnisse noch sehr spärlich“. War doch nach M. der ganze Lauf der Rhone oberhalb der Durancemündung selbst damals noch den Massalioten unbekannt. „So unwahrscheinlich es klingt, so unleugbar wahr ist es, dass sich bei Polybius manche Stellen finden, wo er von der Rhone in Ausdrücken spricht, die allein auf die Durance zutreffen.“ So entspringt nach Polybius III, 47, 2—5 der Rhodanus oberhalb (= nördlich) des adriatischen Golfs und fliesst dem Nordrand der Alpen entlang gegen West resp. Südwest ins sardische Meer, grossenteils durch ein Gebirgsthal, wo gegen Norden die keltischen Ardyes (die *Montani* des Livius) wohnen, während die südliche Gebirgskette das Rhonethal von der Poebene scheidet. Dieser Hinweis bildet die

Hauptstütze der „ebenso neuen als befriedigenden“ Theorie. Thatsächlich ist die Stelle vielmehr geeignet des Verf. Theorie zu entkräften. Für jeden Unbefangenen liegt es auf der Hand, dass ein Fluss, der nördlich der Adria entspringen und dessen Thal dem Pothal parallel streichen soll, mit dem Druentia nichts gemein haben kann. Über die Quelle des letzteren konnte Polybius nicht im Irrtum sein, da er selbst die Strasse Hannibals zog. Hören wir weiter. Nach Polybius III 47, 1 zog Hannibal nach vollbrachtem Rhoneübergang den Fluss entlang „vom Meere weg in östlicher Richtung dem europäischen Binnenlande zu“. M. steift sich auf die Worte „in östlicher Richtung“, die Polybius allgemeiner Anschauung vom Rhonelauf entsprechen und im übrigen nur beweisen, dass Polybius so wenig als andere antike Geographen sich genau zu orientieren wusste; die weitere Bestimmung „vom Meer weg dem europäischen Binnenland zu“, die lediglich auf den Marsch an der Rhone weisen, übersetzt Verf. einfach mit *verso monte.* Den Schlussbeweis bildet für M. die Behauptung Scipios, die Karthager haben aus Furcht sich von der Rhoneübergangstelle fluchtartig zurückgezogen und gegen ihre ursprüngliche Absicht den Weg durch die Alpen gewählt (Pol. III 64, 7). „Dies hat nur einen Sinn, wenn Hannibal die Durance aufwärts zog, weil dies der direkte Weg zu den Alpen und nach Italien war, wird aber unbegreiflich, wenn Hannibal rhoneaufwärts marschierte.“ Eine Argumentation, über deren Wert kein Wort zu verlieren ist. Dass der Rhoneübergang nach Polybius etwa vier Tagereisen vom Meer stattfand, dass Hannibal auf seinem Marsch zu und in die Alpen durch allobrogisches Gebiet zog u. s. w. ficht den Verf. wenig an.

Prüfen wir die übrigen Stützen der Theorie. Eine solche findet M. in des Festus Avienus Ora Maritima v. 630 ff. Verf. glaubt „durch eine genaue und mühevolle Prüfung zahlreicher Karten grössten Massstabs“ die von Avienus genannten Anwohner des Rhodanus, ferner den Ager Temenicus und Sumpfsee Accion an der Durance unterbringen zu können. Von den Tylangi und Daliterni wagt er zwar nichts Bestimmtes zu behaupten, aus den Chlachili macht er Calbici und identifiziert diese mit den Albici (d. h. „Inselbewohnern“) Caesars und Strabos; die Temenici sind ihm entweder die Jemerii des Tropaeum Alpium oder besser die Memini des Ptolemaeus: „Accion ist sicherlich der grosse Sumpf, der das Thal der Sorgue einnahm.“ Lauter Geschwindigkeit, keine Hexerei. — Es folgt ein weiterer „Beweis“. Nach Appian bell. civ. I, 109 schlägt Pompeius auf dem Zug nach Spanien nicht die Hannibalroute ein, sondern eröffnet einen neuen (nach Sall. hist. fr. III) bequemeren Weg zwischen den nahe bei einander entspringenden Quellen des Rhodanus und Eridanus. Diese Notiz verdient einiges Eingehen. Nach Ansicht des Referenten erklärt sie sich zum Teil als später Niederschlag einer griechischen Legende, die sich bei Euripides (cf. Plin.

XXXVII, 11) und Apollonius Argon. IV, 627 findet und selbst bei Strabo IV, 203 noch nachwirkt. Jene Dichter behaupten, dass Rhodanus und Eridanus durch einen Flussarm mit einander verbunden seien, und Strabo hält noch an der Annahme einer Bifurkation fest, indem er Druentias und Durias als Nebenflüsse des Rhodanus resp. Padus aus derselben Quelle entspringen lässt. Appian trennt die Quellen und stationiert zwischen ihnen die Hauptwasserscheide zwischen Rhone und Po; das und nicht mehr ist auch nach Mommsen der Sinn seiner Notiz. Darf man aus ihr wie aus der angeführten Salluststelle folgern, dass Pompeius die Genèvrestrasse eröffnete, so hat M. ebenso recht mit der weiteren Folgerung, dass Hannibal- und Pompeiusweg nahe bei einander waren. Wir verstehen nun auch, warum er Hannibal den sicherlich unbequemern Weg über den Colle di Busseno einschlagen lässt. M. beruft sich schliesslich auf Aristoteles Meteor. I, 13: „Nahe bei Ligurien ist ein Fluss, nicht kleiner als der Rhodanus, der unter der Erde verschwindet und an einem anderen Punkt wieder hervortritt“ — und argumentiert also: „Alle (?) erkennen an, dass Aristoteles hier die berühmte *perte du Rhône* bei Bellegarde im Auge hat. Ist es nun nicht klar, dass der Rhodanus des Aristoteles nicht die heutige Rhone sein kann?“ Wir staunen. Bisher galt nach M. als Dogma, dass noch zu Polybs Zeit der Lauf der Rhone schon von der Durancemündung aufwärts den Alten unbekannt war, und nun soll schon Aristoteles die genaueste Kenntnis von der *perte du Rhône* besessen haben! Übrigens finden wir die Notiz vom unterirdischen Lauf eines Flusses auch bei Plinius III, 20 und zwar mit Beziehung auf den Po, auf den die Bestimmung „nahe bei Ligurien“ auch am ehesten zutreffen dürfte.

Dies sind die Grundstützen einer Theorie, auf deren im weiteren belanglose Durchführung eine Fülle von Gelehrsamkeit verwendet wird, die einer solideren Sache würdig gewesen wäre. Es dürfte wenig Schriften geben, in denen Versprechen und Erfüllung in so kläglichem Missverhältnis stehen, wenig Theorien, die auf so unsicherer Basis aufgebaut sind, und doch hat auch M.s Werk sein Gutes. Ohne Zweifel entsprang seine Theorie dem richtigen Gefühl, dass, wenn schon einmal Hannibal durch das Durancethal nach Italien ziehen sollte, der von der vulgären Version adoptierte Zug von der Rhone zur Isère und durch das Thal des Drac zurück zur Durance eine strategische Ungeheuerlichkeit wäre, die durch das von Livius genannte Motiv, eine Begegnung mit den Römern zu vermeiden, eher verschärft als gemildert wird. Wer diese Ungeheuerlichkeit nicht vertreten kann, muss die Durance für die polybianische Rhone nehmen oder, wenn ihm dies zu stark ist, von Durance und Genèvre überhaupt absehen. Anzuerkennen ist, dass Verf. in manchen Punkten treffliche Winke giebt. Besonders erfreute den Referenten die Wahrnehmung, in ihm einen unerwarteten Bundesgenossen bezüglich der chronologischen Frage gewonnen zu

haben. Da M. in seinem Nachweis, dass Hannibal ca. 20. Sept. am Rand der Poebene eintraf, grossenteils seine eigenen Wege geht, so möge es gestattet sein, auf einige von ihm beigebrachte Momente hinzuweisen. In der Ansprache an seine Truppen vor der Schlacht am Ticinus nennt Hannibal seinen Gegner einen *dux semestris* Liv. XXI, 43, 15. Da Scipio den Consulat am 15. März antrat und den Oberbefehl über die neuausgehobenen Truppen etwa einen Monat später übernahm, so dürfte die Schlacht etwa Mitte Oktober stattgefunden haben. Wenn ferner nach Liv. 46, 4 eine dicke Staubwolke den Anmarsch beider Heere verkündigte, so hat der Schluss des Verf., der seine heimatlichen Verhältnisse am besten kennen muss, doppeltes Gewicht, dass demnach die mit dem Untergang der Plejaden (Ende Oktober) einsetzende Regenzeit noch nicht begonnen haben kann. Gegenüber der Annahme der meisten Genèvremänner, dass Hannibal nach Liv. 35, 6 zur Zeit des Plejadenuntergangs erst auf der Passhöhe der Alpen stand, sind dies zwar nicht Hauptinstanzen, aber immerhin ganz beachtenswerte Nebeninstanzen. Bekanntlich sind die vielcitierten Worte *occidente iam sidere Vergiliarum* nichts als eine ungenaue Wiedergabe der polybianischen διὰ σὸ συνάπτειν τὴν τῆς Πλειάδος δύσυν, die ohne Frage einen viel weiteren Spielraum lassen. Nun wurden nach Pol. III, 61, 9 die Römer erst „durch die unerwartete Kunde, dass Hannibal in Italien stehe und bereits einige Städte belagere“, veranlasst, zu T. Sempronius nach Lilybäum zu schicken, um ihn aufzufordern schleunig seinem Kollegen zu Hilfe zu kommen. Die Schlacht an der Trebia, die unmittelbar seinem Eintreffen folgte, fand um die Zeit der Wintersonnenwende statt. Niemand bestreitet, dass von denjenigen Ereignissen an gerechnet, die zur Zurückrufung des Sempronius führten, bis zur Schlacht ca. drei Monate verstrichen sein mussten. Die genannten Genèvremänner sind also genötigt, im Widerspruch mit Polybs genauer und sorgfältiger Angabe, die Behauptung aufzustellen, schon die Ereignisse an der Rhone haben die Sendung an Sempronius veranlasst. „Es liegt auf der Hand,“ schreibt Luterbacher (Hermes 1901), „dass der Bericht des Polybius ein ganz summarischer und oberflächlicher ist.“ Andere werden dieses Urteil und seine Begründung summarisch finden. Denn wenn Scipio nach dem Zusammenstoss an der Rhone auch füglich mit der Möglichkeit rechnen musste, dass Hannibal über die Alpen nach Italien gelange, und thatsächlich selbst nach Italien zurückkehrte, so schien doch diese Möglichkeit ihm selbst so gering (cf. Pol. III, 61, 5), dass er es nicht einmal für nötig hielt, seine gegen Hannibal entsandten Truppen mit nach Italien zurückzunehmen. Um so viel überflüssiger musste es erscheinen, Sempronius jetzt schon zurückzuberufen. Die Ehre Polybs, in Sachen des Hannibalzugs *auctor primarius* zu sein, bleibt trotz wiederholten Verunglimpfungen unangetastet. Es ist ein entschiedener Fortschritt, der zu weiterer Verständigung beitragen dürfte,

dass die jüngsten Vertreter der Genèvretheorie, Fuchs 1897, Marindin 1899 und neuestens Montanari, dies wiederum anerkennen.

Stuttgart. W. Osiander.

B. Gebhardt, **Handbuch der deutschen Geschichte.** 2. Auflage. Zwei Bände. Union Deutsche Verlagsgesellschaft 1901.

Die Anlage des Werks dürfte den meisten Lesern dieser Zeitschrift von der 1. Auflage her bekannt sein, und es bedarf das Buch daher auch kaum noch einer nachdrücklichen Empfehlung; für den Lehrer der deutschen Geschichte, wie für jeden, der sich über den gegenwärtigen Stand der Forschung in diesem Gebiete unterrichten will, ist Gebhardts Handbuch zu einem äusserst willkommenen Hilfsmittel geworden. Die 2. Auflage ist bis zum Ende des 19. Jahrhunderts fortgeführt und zeigt gegenüber der ersten zahlreiche Zusätze und Verbesserungen; man vergleiche z. B. den Abschnitt über die Pippinische Schenkung (§ 31,3). Einige kritische Bemerkungen können vielleicht in der nächsten Auflage Beachtung finden. Der Umstand, dass verschiedene Gelehrte bei der Abfassung des Werks beteiligt sind, bringt naturgemäss manche Missstände mit sich: Wiederholungen sind nicht ganz vermieden, vgl. z. B. über den Niedergang der Hansa I 671 und 694; andererseits ist die Behandlung öfters ungleich; von der Bekehrung der Alemannen erhält man S. 144 ein anderes, richtigeres Bild als S. 191, wenn auch dort noch der Einfluss der iroschottischen „Mission" gegenüber der fränkischen überschätzt ist; vgl. die Württembergische Kirchengeschichte S. 9 ff. (Bossert), ein Buch, das unter der Litteratur S. 145 nicht fehlen sollte. Während vom Ursprung des Stadtrechts ziemlich ausführlich gesprochen wird, fehlen die Begriffe Reichsstadt, Bischofsstadt, Territorialstadt nicht bloss im Register, sondern auch im Text; nur von der Zulassung der Reichsstädte zu den Reichstagen wird kurz gesprochen. Am Ende des Mittelalters fehlt ein dem Kapitel X (Verfassung, Recht, Wirtschaft vom Ende der Karolingerzeit bis zum Interregnum) entsprechender Abschnitt; § 121, 1 ist doch kein rechter Ersatz dafür. Dass die soziale und wirtschaftliche Entwicklung vom Bauernkrieg bis zu den Anfängen des Sozialismus so gut wie gar nicht geschildert wird, dass wir z. B. von der Entwicklung der Leibeigenschaft nichts hören, ist eine auch in andern Darstellungen zu treffende Ungleichheit: die ältere Zeit kommt in dieser Hinsicht viel besser weg. — Da mit gutem Grund die Litteratur nicht vollständig, sondern in Auswahl angeführt wird, wird mancher diese oder jene Angabe vermissen; so dürfte I 678 die instruktive Schrift Delbrücks „Perserkriege und Burgunderkriege" erwähnt sein, bei der Wirtschaftsgeschichte des Mittelalters die in manchem von der herkömmlichen Darstellung ab-

weichende Auffassung Büchers (Entstehung der Volkswirtschaft). — Sonst habe ich mir an Einzelheiten notiert: die Müllenhoffsche Ansicht (I S. 60) über Cimbern und Teutonen darf nicht mehr als schlechthin gültig hingestellt werden, vgl. Niese, Röm. Gesch.[2] 112; S. 78 fehlt bei der Besprechung des Limes die klare Unterscheidung zwischen der älteren Neckarlinie und der späteren Miltenberg — Lorch; S. 436, 2 schreibe Waldemar II st. I; S. 506 ist die Behandlung der mittelalterlichen Baukunst gar zu dürftig, in dem, was über die Türme gesagt wird, irreführend. Bd. II S. 696 ist die Angabe, dass am 2. Dez. Champigny wieder genommen worden sei, ungenau; die Richtung des letzten grossen Ausfalls (19. Jan.) sollte angegeben sein. Im Register füge S. 885 u. Reichsreform bei: 118, 10. 119, 4. S. 882 u. Hansa ändere 108, 11 in 108, 12; 118, 7 in 118, 8.

Stuttgart. J. Miller.

Aus der von O. E. A. Dickmann herausgegebenen **französischen und englischen Schulbibliothek** (Rengersche Buchhandlung, Leipzig) liegen uns nachstehende neueste Lieferungen vor, auf die wir die Leser des Korrespondenzblattes aufmerksam machen möchten.

I. Französisch.

1. **Histoire de la 3ème Croisade** von Joseph François Michaud. Erklärt von O. Klein. Mit zwei Karten und einem Plan. Preis 1.30 Mk.
2. **Ascensions — Voyages Aériens — Evasions.** Für den Schulgebrauch ausgewählt und erklärt von F. J. Wershoven. Mit sechs Abbildungen. Preis 1.30 Mk.
3. **Französisches Lesebuch** von O. E. A. Dickmann, Direktor der Oberrealschule, und Joseph Heuschen, Rektor der mittleren Knabenschule in Köln. Preis 1.80 Mk.
4. **Le Berger et le Proscrit par Jean-Jacques Porchat.** Erklärt von Joseph Heuschen. Preis 1 Mk.
5. **Les Précieuses Ridicules, Comédie par Molière.** Erklärt von W. Mangold. Preis 90 Pf.
6. **Lettres de mon Moulin** von Alphonse Daudet. Erklärt von Johannes Hertel. Autorisierte Ausgabe. Preis 1.30 Mk.

Nr. 1 ist ein Auszug aus Michaud's „Histoire des Croisades“, welche auf verschiedenen Direktoren-Konferenzen als geeignet zur Schullektüre empfohlen wurde. Dem vorliegenden Auszug könnte der Vorwurf gemacht werden, dass er zu viele, auch ältere Schüler nicht sehr ansprechende Einzelnheiten enthält, weshalb wir denselben mehr für die

Privatlektüre, als für allgemeinen Schulgebrauch empfehlen möchten. — Die Anmerkungen sind mit grosser Sorgsamkeit ausgearbeitet; ihr grosser Umfang beweist aber eben, dass das Verständnis des Zusammenhangs schwierig ist. — Wie für andere Bändchen ist auch für dieses ein Sonder-Wörterbuch ausgearbeitet.

Nr. 2 enthält Beschreibungen kühner Bergbesteigungen, Ballonfahrten und Fluchtversuche von guten, zum Teil hervorragenden Schriftstellern spannend erzählt; sie bilden für vorgerücktere Schüler eine interessante Lektüre, enthalten aber auch einige recht schwere Stellen, so in „De Paris en Prusse"; p. 51: „L'orchestre augmente etc."; „Evasion pendant la Commune". Letzterer Abschnitt dürfte wohl besser in einer neuen Auflage durch einen andern ersetzt werden.

Nr. 3 will nicht die grosse Anzahl französischer Lesebücher um eines vermehren und einem längst gefühlten Bedürfnis abhelfen; es verdankt neben dem Wunsche vieler Freunde der französischen und englischen Schulbibliothek, ein nach den Grundsätzen dieser ausgearbeitetes Lesebuch zu haben, seine Entstehung der Aufforderung von massgebender Stelle, den preussischen Lehrplänen von 1901 gemäss eine Brücke zu schlagen zwischen dem Lesestoff der gangbarsten Schulgrammatiken und der Lektüre zusammenhängender Werke. — Die Verfasser haben sich bemüht, möglichst nur solche Texte zu bringen, die bisher in deutschen Büchern noch nicht Verwendung gefunden haben. Die Stoffe sollen Herz und Verstand der Schüler von Mittelklassen höherer Lehranstalten bilden. Der Inhalt bietet Erzählungen, Charakterschilderungen, Briefe hervorragender Persönlichkeiten, Zwiegespräche, Bilder aus der französischen Geschichte und Erdkunde, aus der Naturkunde und eine grössere Anzahl von Sprichwörtern. Es fehlt nicht an Lesestücken, deren gesunder Humor den Schülern Freude bereiten wird. — Unsere französischen Lesebücher sind meist zu voluminös und können in der gegebenen Zeit nicht absolviert werden: das vorliegende ist auf 196 Seiten beschränkt; die beigefügten sachlichen Anmerkungen nehmen 20 Seiten ein. Die Stücke sind zum grössten Teil modernen Schriftstellern entnommen; p. 198 ist unter 14,8 bei Malesherbes zu korrigieren: Verwaltete unter Ludwig XV. (statt XIV.) und Ludwig XVI. (statt XV.) hohe Staatsämter. Ein Sonder-Wörterbuch erleichtert dem Schüler die Arbeit. — Das Stück p. 24 und flg.: La promenade du nain Mautravail dürfte wegbleiben, auch wünschten wir p. 84 „Le fat"; p. 41 „Au bivouac"; p. 41: „Le sergent Hornus"; p. 43: „Le sergent Marinel"; p. 44: „Le lieutenant Louant" durch passendere Stücke ersetzt; warum nicht auch Bravourstücke von Deutschen? Doch sind die Ansichten in solchen Dingen meist sehr verschieden. Für Paris p. 150 und flg. wünscht man eine kleine Skizze, insbesondere damit der Schüler den Satz versteht: „Les anciens boulevards extérieurs qui enveloppent de leur arc concentrique le vieux Paris"; p. 152. —

Im allgemeinen muss man sagen, dass das Buch leistet, was es verspricht; sicher wird es sich Eingang in vielen Anstalten verschaffen.

Nr. 4 ist eine der vielen Jugendschriften des Verfassers, der in Deutschland durch seine Übersetzungen von Goethes, Schillers, Rankes Werken und einer Schrift von O. W. Wildermuth: „Récits et tableaux de la vie Souabe" bekannt ist. Die vorliegende Schrift verdient wegen ihres erziehlichen Wertes besondere Beachtung und bietet eine passende Anfangslektüre für höhere Knaben- und Mädchenschulen.

Nr. 5 ist durch seine Einleitung und die mit Benützung aller litterarischen Hilfsmittel — woran ja kein Mangel für Molières Werke ist — ausgearbeiteten Anmerkungen empfehlenswert. p. 25 lies 1658—60 und 1660 statt 1858—60 und 1860.

Nr. 6 wird Studierenden und Liebhabern der französischen Sprache gewiss vielen Genuss verschaffen; auch eifrige Schüler werden sich gerne mit dem vielleicht schönsten Buche des begabten Südfranzosen beschäftigen. Aber nur für gute Klassen möchten wir die „Lettres" als Schullektüre empfehlen. Die Sprache ist manchmal zu gesucht, es kommen zu viele Provinzialismen darin vor, sowie Stellen, die für den Schüler nicht verständlich sind, wenn er nicht zuvor andere Werke gelesen hat; einige Stücke dürften sogar eine gewagte Lektüre sein. Die der vorliegenden, unmittelbar aus dem Unterricht herausgewachsenen Ausgabe beigefügten zahlreichen Anmerkungen werden manche Schwierigkeiten aus dem Wege räumen.

p. 35 muss es wohl unter 17, 35 heissen: vgl. 17, 30/31; p. 84 ergänze lambrusque wilde Rebe, da p. 106 in 76, 13 darauf verwiesen ist; p. 105 lies gros, vgl. 64, 41 statt 64, 11.

II. Englisch.

1. **Geography of the British Empire.** Erklärt von Ewald Goerlich. Preis 1.10 Mk.
2. **Chambers' English History. From the Earliest to the Present Time.** Erklärt von A. v. Roden. Mit fünf Kartenskizzen im Text und einer Grafschaftskarte von England. Mit Genehmigung der Firma W. u. R. Chambers. Limited. London und Edinburgh. Preis 1.30 Mk.
3. **English School Life.** Erklärt von F. J. Wershoven. Mit sieben Abbildungen. Preis 1.30 Mk.

Nr. 1 ist ein Seitenstück zu der Géographie de la France in derselben Sammlung und behandelt ausser physischer und politischer Geographie auch Handel, Industrie und Verkehrswesen, sowie in einem besonderen Kapitel die englischen Kolonien. Die Anmerkungen sind gegen den sonstigen Gebrauch in der Sammlung englisch abgefasst. Der Inhalt eignet sich gut zu Sprechübungen in obern Klassen. Für

eine neue Ausgabe wären Übersichtskarten sehr zu empfehlen. Warum auf Seite 1: is called Ireland und called also Ireland?

Nr. 2 ist ein Auszug aus einem in England sehr verbreiteten, von einem tüchtigen Schulmanne verfassten Lehrbuch der englischen Geschichte; es ist klar und leicht verständlich, dabei anschaulich, in vorzüglichem Englisch und vor allem mit weiser Beschränkung auf das Wesentliche geschrieben. Da es für die mittlere englische Unterrichtsstufe verfasst ist, so dürfte dieser Auszug dem Bedürfnisse und der Auffassung von Obertertianern und Sekundanern unserer höheren Lehranstalten vortrefflich entsprechen. In den obersten Klassen gebrauchte Referent Jahre lang mit grossem Nutzen den vollständigen Chambers. Zu Sprechübungen eignet sich der Inhalt besonders gut. — Um nicht mehr Text zu bieten, als in einem Jahre ohne Überhastung gelesen werden kann und dennoch die gesamte englische Geschichte zu behandeln, musste in dem Auszuge manches für deutsche Schüler weniger Wichtige, besonders aus dem älteren Teile der Geschichte, ausgeschieden werden; abgesehen aber von diesen Auslassungen sind Änderungen des Originals in keiner Weise nötig geworden. p. 53, L. 30, lies Petition of Rights statt Right.

p. 74, L. 8, lies to send statt sent. p. 88, L. 19, lies vgl. 55. 5 statt 54, 5.

Nr. 3 ist besonders als Privatlektüre den Schülern zu empfehlen. Es enthält den Briefwechsel eines Schülers mit seinem älteren Bruder, wobei auch das englische Studentenleben zur Anschauung kommt. Der Text ist verschiedenen Schriftstellern entnommen, bietet aber doch eine zusammenhängende Erzählung. Der Schauplatz ist die berühmte Anstalt in Eton, einer der grossen Public Schools, und der grössere Teil enthält die wirklichen Erlebnisse eines ehemaligen Schülers derselben; beigefügt sind Gedichte von Gray und Byron. Die vielen Ausdrücke der Umgangs- und der Studentensprache sind in den Anmerkungen erklärt, doch dürften diese noch ausgedehnter sein. Der Schüler wird vergeblich nach Knickerbockers, pumps, white ducks, spiffing etc. suchen; ein Sonder-Wörterbuch ist als Ergänzung notwendig.

p. 2, Anmerkung, lies unter 2,12 mile statt mille; p. 42, Linie 12, l. Mr Turner statt Turners; p. 94, Linie 5, l. its statt isl; p. 96, Linie 24, l. takes place statt places. — Eine detaillierte Beschreibung des Cricket-Spiels wird trotz der beigegebenen Abbildung ohne Anschauung für die meisten Leser unverständlich bleiben.

Die Grundsätze, nach welchen die Dickmannsche Schulbibliothek ausgearbeitet ist, haben in ganz Deutschland solche allgemeine Anerkennung gefunden, dass alle neuen Lieferungen derselben die Aufmerksamkeit jedes Lehrers der französischen oder englischen Sprache wohl verdienen. C. A.

Ludwig Baur, Prof. am Schullehrerseminar in Saulgau, **Fragen und Aufgaben aus der mathematisch-physikalischen Geographie,** zur Repetition für höhere Lehranstalten und Seminarien. Mit 15 Abbildungen. 216 S. Stuttgart, Muth, 1902.

In dem Vorwort setzt uns der Verfasser auseinander, dass sein Werkchen nicht dazu bestimmt ist, das Lehrbuch zu ersetzen, sondern es soll nur dazu dienen, letzteres zu ergänzen und bei Wiederholungen den Schülern ein geeignetes Hilfsmittel an die Hand zu geben, indem es systematisch geordnete Fragen und Aufgaben bietet. Die den Fragen beigegebenen Antworten sollen den Gebrauch des Buches erleichtern und den Anfänger bei seinem Studium unterstützen.

Bei genauerer Betrachtung der Schrift werden wir uns sagen müssen, dass der angedeutete Plan gut durchgeführt ist und dass durch seinen Gebrauch das Studium, zunächst der mathematischen Geographie, wesentlich gefördert und vertieft werden kann. Ausser den Erklärungen verschiedener Begriffe ist eine reiche Sammlung von Aufgaben gegeben, durch deren Lösung auf dem „Wege der Anschauung und des vernünftigen Denkens“, wie der Verfasser sagt, der Schüler sich ein tieferes Verständnis der Dinge aneignet. Wir erwähnen nur ein paar Aufgaben als Beispiele: Wie gross ist der Tagebogen der Sonne, wenn dieselbe 12 Stunden 20 Minuten über dem Horizont bleibt? oder: Wann geht die Sonne auf und unter, wenn der Tag 4 Stunden 40 Minuten länger ist als die Nacht? Weitere Aufgaben behandeln den Stundenwinkel, die Sternzeit, die Höhe und Tiefe der Sonne wie der Gestirne, den Zeitunterschied und dgl.

Neben den Aufgaben gehen Erklärungen und Belehrungen her, betreffend die Aussichtsweite, die Meridianmessung, die Kartenprojektion, die Parallaxe, die Bewegung der Erde, die Tageslänge und Zeitgleichung, die Präzession, das Sonnensystem, Keplers Gesetze, die Bewegung des Mondes, Mond- und Sonnenfinsternisse, Kometen, Fixsterne, Zeitrechnung.

Den zweiten, kleineren Teil des Buches nimmt die physikalische Geographie ein, die in fünf Hauptteilen, Festland, Meer, Atmosphäre, Pflanzen- und Tierwelt, nebst der Menschenwelt behandelt, und das alles in Frageform. Dagegen ist hier keine oder fast keine Stelle für Aufgaben, welche der Schüler lösen soll.

Übersehen wir das Ganze, so zeichnet sich die Darstellung durch Schärfe und Klarheit aus. Was aber den Stoff oder den Inhalt betrifft, so sind selbstverständlich die neuesten Ergebnisse der Wissenschaft herangezogen und verwertet. Mit einzelnen Ausstellungen, die da und dort zu machen wären, wollen wir uns nicht aufhalten, übrigens darauf hinweisen, dass die Unterscheidung zwischen Sternbildern und Zeichen des Tierkreises nicht scharf genug durchgeführt ist.

Schliesslich können wir das Werk allen den Lehrern empfehlen, die in der günstigen Lage sind, eine grössere Anzahl von Stunden auf

unseren Gegenstand, besonders die mathematische Geographie, verwenden zu können, dabei aber auf die Unterstützung durch trigonometrische Formeln verzichten müssen, weil ihre Schüler nur die elementare Mathematik zur Verfügung haben. F. Behr.

Kurt Lampert, **Die Völker der Erde.** Eine Schilderung der Lebensweise, der Sitten, Gebräuche, Feste und Zeremonien aller lebenden Völker. Mit etwa 650 Abbildungen nach dem Leben. Vollständig in 35 Lieferungen à 60 Pf. Stuttgart, Deutsche Verlagsanstalt.

„Nicht ein schwerwissenschaftliches Buch über Ethnologie soll dem Leser geboten werden, sondern ein populäres Buch, das in unterhaltender und doch zuverlässiger Darstellung in diese schöne Wissenschaft einführt. Besonders sollen die äussere Erscheinung der verschiedenen Rassen, die Kleidung und der Schmuck, ihre Waffen und Hausgeräte, ihre Lebensweise in Nahrung und Wohnung, in Krieg und Frieden, ihre Sitten und Gebräuche, besonders bei den Hauptabschnitten des menschlichen Lebens, bei Geburt, Heirat und Tod berücksichtigt werden.“ Mit diesen Worten wird in der Vorrede Zweck und Inhalt des im Erscheinen begriffenen Buches gekennzeichnet, und der Name des Verfassers bürgt uns dafür, dass das Buch auch halten wird, was hier versprochen ist. In den beiden ersten uns vorliegenden Lieferungen wird diese Erwartung ihrem ganzen Umfang nach erfüllt: die Klarheit und Lebendigkeit der Darstellung wird aufs glücklichste unterstützt durch eine grosse Zahl vortrefflicher Abbildungen, worunter eine in Farben ausgeführte. Wir möchten daher das Werk der Beachtung unserer Leser, besonders der Geographielehrer, empfehlen, wenn es auch in der Natur der Sache liegt, dass sich nicht alle Abbildungen zum Vorzeigen in der Klasse eignen.

Stuttgart. Jaeger.

Neu erschienene Bücher.

☞ **Bei der grossen Menge der uns zugehenden neuen litterarischen Erscheinungen ist es uns unmöglich, jede im einzelnen zu besprechen. Die Titel der einlaufenden Bücher, die wir ausnahmslos der Kohlhammerschen Verlagsbuchhandlung zu übersenden bitten, werden regelmässig im nächsten Hefte veröffentlicht; auf Rücksendung der nicht besprochenen Bücher können wir uns aber nicht einlassen.**

Elektrische Lehrmittel. Ferdinand Gross, Stuttgart. Stuttgarter Vereinsbuchdruckerei.

Breymann, Französisches Elementarbuch für Gymnasien. München und Berlin, R. Oldenbourg.

Berg, Die wichtigste geographische Litteratur. Halle a. S., Gebauer-Schwetschke.

Mangold, Grammatik der französischen Sprache. Berlin, J. Springer.

Sammlung historischer Schulwandkarten. Herausgegeben von Prof. Dr. A. **Baldamus**, gezeichnet von Ed. Gaebler. Leipzig, Georg Lang, Kartogr. Verlagsanstalt.

(Fortsetzung siehe S. 3 und 4 des Umschlags.)

Ankündigungen.

François Gouin.

Seine Lehre und Methode; ihre Bedeutung fürs Gymnasium.

Von Prof. P. Feucht in Stuttgart.

(Schluss.)

16.

Nun aber die Grammatik? Ansätze dazu haben sich ja in der französischen Lehrprobe ergeben, die zeigen, wie er es meint. Ansätze helfen aber hier nicht, ausgebaut muss werden. Gouin treibt oder trieb in jeder Stunde Grammatik, so lange eine Unsicherheit bestand, nämlich die Formenlehre mit gleichförmiger Abwandlung seiner gleichgeformten Serienstücke, die Regelgewinnung mit geschmeidigster Induktion. Die Handlung z. B., die heute in 25 Präsensformen vorübergeht, lässt er morgen als etwas Vergangenes in ebensovielen Définiformen wiederholen, und so weiss er jedes Stück der Formenlehre mit dem Schein wirklichen Bedürfnisses auszustatten, hält aber die tabellarische Übersicht, die Erweiterung des Blicks vom Erfahrenen zum Überhaupt-Möglichen, gerne hintan. So gerät ihm bei seinem Streben, die schola an die vita anzugleichen oder schlechtweg das Gramma durch die Mamma zu ersetzen, eine Konversationsgrammatik von eigentümlichster Gangart und unendlicher Geduld des Einfädelns und Verknüpfens. Er unterscheidet objektive und subjektive Sprache, womit er den wirklichen Sprach- und Wortvorrat halbiert in Begriffe der äusseren Gegenständlichkeit und des seelischen Miterlebens. Wohin soll dann aber Anfang und Ende, Glück und Unglück, Leben und Tod, Armut und Reichtum? Sodann innerhalb der subjektiven oder relativen Sprachhälfte wieder selbständige und enklitische Phrases relatives. Unter dem Dach der letzteren aber bringt er alle die verschiedensten merkenswertesten Erscheinungen der Syntax und Stilistik und des Wörterbuchs mit Hilfe eines unzulänglichen, phraseologischen Fachwerks oder Zimmerplans unter. Dabei ist die bewusste Zufälligkeit in der Mitteilung der Moduslehre ebenso bedenklich, wie das wegwerfende Urteil über die landläufige Verquickung von Moduslehre und Satzfügung von selbständigem Pfadfinden zeugt. Aus der „subjektiven" Sprache liesse sich ja auch manche Serie bilden; Gouin aber gebraucht sie zur Umrankung seiner „objektiven" Serien, zum redseligen Anbinden mit den Schülern. Das Erträgliche, Sinnreiche seines Verfahrens

tritt hier offenbar erst im Mündlich-Lebendigen seiner Kurse hervor. Als eine dritte Sprache in der Sprache nennt er die bildliche, eine weitere und höhere Stufe seines Unterrichts. Hier darf man ihm wieder in der Hauptsache entgegenkommen: eine planmässige Betrachtung des bildlichen Sprachgebrauchs, des wirklichen oder des möglichen, eines Schriftstellers oder eines Volkes, kann an geistbildendem Wert kaum hoch genug angeschlagen werden (vgl. Ein Wort zur Wortkunde, N. Korr.Blatt Jahrg. 1895 S. 422 ff.). — Der bildlichen Wendungen, aus der Ars Poëtica zur methodischen Behandlung zusammengestellt, sind es bei G. 160—170. Gouin stellt auch — es ist dies eine Patenteigenschaft des Mannes — jene nichtbildlichen Phrases relatives allenthalben zusammen und hat sich im Sammeleifer durch Bibliotheken hindurchgegraben. Dies Bohren und Graben ist ein Ruhm, den man im Ausland gewöhnlich dem deutschen Lehrer und Gelehrten lässt, ein Ruhm, der dann ein Geschmäcklein hat. Gouin aber kann sich mit jedem messen. Was der alles aus den Wörterbüchern und der Weltlitteratur in linguistischer Absicht eruiert hat, ist unglaublich. Was Cäsars Legionssoldaten an Grabarbeiten geleistet haben, ist nichts dagegen.

17.

Darob kommt ihm aber der Schwung und Bilderreichtum der eigenen prophetischen Sprache nicht abhanden, wie er überm Philosophieren nicht die geschäftliche Betriebsamkeit versäumt. Vor einem solchen Temperament im eigentlichen Sinn, einer solchen Mischung und Abgewogenheit der Eigenschaften möchte man stillstehen. Schade, dass er kein Deutscher ist! Gallisches Blut kann auch nur wenig in diesem Normannen fliessen. Näher als dem französischen steht er doch dem deutschen Geist, den er ehrt, der deutschen Philosophie, worin er die Hände gewaschen hat, ehe er das Schulreformwerk anfasste, und dem deutschen Schulmeister nach dem Herzen Pestalozzis. Meister einer Schule verdiente er als Schulmeister zu sein. Ihm fehlt es keineswegs am Bewusstsein der Meisterschaft: die Lehrer aller Welt, die mühseligen und beladenen, heisst er zu ihm kommen und sein sanftes Joch auf sich nehmen; sanftmütig ist er aber nicht: stolz ist sein Streitruf, gehoben die Brust und der Gang, hell der Klang der selbstgeschmiedeten Waffen und fest der Blick aufs Ziel, die Zuversicht auf den Sieg, auch schon ehe die Kunde der ersten Erfolge in die Öffentlichkeit drang und der französische Minister sich seiner annahm.

18.

Flotte Zeugnisse genug liegen nämlich über die ersten Prüfungen und Kurse vor, die vor oder nach Gouin teils privatim in England, teils auf Anordnung der Oberschulbehörde in Frankreich angestellt worden sind. Er selbst aber weissagt von der allgemeinen Einführung seiner Methode an den höheren Lehranstalten unermessliches Heil für die Schule, die Gemeinde und den Staat: Ersparnis an Zeit und Kraft und Geld, keine Überbürdungsfrage und -klage mehr, weder für Lehrer noch für Schüler, keine öde Arbeitsteilung in der Schule, kein zersplitterndes Fachlehrerregiment, wenig Kopfweh, noch weniger Langweile, keine Zörnlein und Züchtigungen mehr, fastgar keine schwachen Schüler, keine Stachelung bedenklicher Leidenschaften, keine Wortschälle, sondern Klarheit, Wahrheit, Thätigkeit, Fröhlichkeit, neues Leben. Diese Zukunftsmusik geht über Bitten und Verstehen. Aber viel hat er in seiner Schule vermocht. Nahe liegt einmal die Schonung der Augen, an sich schon Empfehlung genug für eine Methode und Antrieb genug zu neuen Methoden, worüber er aber weggeht. Dann keine Präparation, kein Wörterbuchwälzen, keine Diktate, keine schriftlichen Korrekturen des Lehrers, kein Vokabelneinpauken, kein Buchstabieren, keine Phonetik. Die Phonetik, soweit sie den Anspruch einer Einführungslehre und -übung erhebt, bekämpft er aus der Überzeugung und Erfahrung heraus, dass die tadellose Aussprache des Lehrers im Zusammenwirken mit der geweckten Aufmerksamkeit des Schülers genüge, um allmählich und rechtzeitig wie beim Kind unter der Leitung der Mutter den fremdsprachlichen Laut zu bilden. Demgemäss hasst er auch die Quälerei des Selbstunterrichts als Selbstbetrug. Bezeugt wird die rege Teilnahme aller Schüler in Gouins Schule, ein schönes Niveau von Kenntnissen und Fähigkeiten scheint hergestellt. Dies ist ein seltener und hoher Ruhm. Die Schule soll ja wohl nicht durch Mitschleppung der Faulen dem Strebsamen das Spiel verleiden; aber das Genie, der schöpferische Geist, hat sich noch immer von einer allgemeinen Bildungshöhe der Gesellschaft am leichtesten und höchsten aufgeschwungen, und dem vorzuarbeiten ist auch eine Aufgabe der Schule. So hat Gouin seine deutschen, englischen und spanischen Kurse in Paris geleitet, die deutschen mit Vorliebe. Und — es sei diese Einzelheit noch verstattet! — entgegen der Meinung, als ob das Deutsche dem Ausland besonders schwer fiele, hat er versichert, es sei nicht schwerer als jede andere Sprache — nach seiner

Methode. Als wirklicher Sprachkenner erkennt er den beiden meistgefürchteten Sprachen, dem Deutschen und Griechischen, den entscheidenden Vorteil der Erleichterung zu, dass sie die durchsichtigste Wortbildung haben. — Wer Gouin weiter kennen lernen will, wird zu L'Art d'Enseigner greifen. Die Serien sind nicht zum Lesen, sondern zur Regulierung des Lehrgangs. Den Mann kennzeichnen sie zwar auch. Wenn Gouin mit bedächtiger Schnelle durch die Welt wandert, jeden Sachkreis vorsichtig ausmessend und dann zum Verwandten übergehend, nebenher jedes Wort, das er in die Serien aufnimmt, im grossen Wörterbuch streichend, um endlich am Schluss seines Serienentwurfs die Genugthuung zu haben, dass auch das letzte Wort im Wörterbuch getilgt ist, so sieht man an dem Mann nicht die kleinliche Seite, sondern die ernste heroische. Das sind die Serien. Das andere Hauptwerk, L'Art, mutet dem Leser einige Geduld mit einem Sonderling zu, lohnt aber nach einem allzu breiten Bekenntnis dummer Jugendstreiche und bei manchen Mängeln der Anordnung mit einer schönen Ausbeute an Kunst des Stils, an urwüchsigen Beobachtungen und fruchtbaren Gedankenbezügen.

Soviel zu Gunsten des Mannes. Der Sache sind wir nun noch drei Worte schuldig:

1. Ein Urteil im Rückblick und zur Ergänzung bisheriger Randglossen.
2. Die Entscheidung der Frage nach dem Namen der Methode.
3. Einen Ausblick auf die nächsten Möglichkeiten bei uns.

19.

Ein englischer Beurteiler will, als er die Methode Gouin zu studieren begann, ein weisses Blatt fürs Lob und eines für den Tadel bereitgelegt, am Ende seiner Arbeit aber das Blatt des Ruhmes ganz voll, das des Tadels ganz leer gehabt haben. So rein ist bei uns dieses letztere Blatt bis hieher nicht geblieben und einiges wäre noch daraufzusetzen.

Gouins Stärke ist die Zufuhr des Wortvorrats nach den Gesetzen gesunder Verdauung; die Lehre von der Einteilung, Entstehung, Vergleichung, Verrechnung dieser Vorräte und deren Austausch unter den Völkern, also Systematik der Wortart, Etymologie, Synonymik, sprachvergleichende Übungen wie das Hin- und Herübersetzen, alle diese Gymnastik des Gymnasiums (verhältnismässig auch der Realschule) mit dem selbständigen Wert, der nicht

geleugnet werden kann — so wenig als der Wert des Botanisierens ohne Absicht auf Küche und Apotheke und Blumentisch — die treten bei seinem Schulbild in den Hintergrund. Unsere Sitte, mehrere Sprachen in ziemlich gleicher Unfertigkeit zu lehren, lässt sich eigentlich nur mit dem Grundsatz und Wert der Sprachvergleichung rechtfertigen. Gouin verlangt immer nur Eine Sprache, diese aber mit voller Hingebung, bis sie Eigentum ist, was dann in Einem Jahr gelingt. Für die Festhaltung der erlernten Sprache hat er besondere Mittel. Wie wenig er für die einzelnen Bezüge der fremden mit der Muttersprache bürgt, geht aus der Wahrnehmung eines auswärtigen Berichterstatters hervor, wonach der Gouinschüler manchmal zum fremden Wort, das er hört, wohl die Gebärde, nicht aber sofort das angemessene eigene Wort findet. Das wäre jener Mangel an Direktheit, wodurch sich noch mehr die „direkte" Methode auszeichnet.

Zweitens: Die Anschaulichkeit, die Gebärdensprache, die Gouin verlangen muss, ist auch, wenn man sie für alle Regionen des Wissens voraussetzt, dem deutschen Lehrer weniger eigen als dem französischen. Die kindliche Vortragsweise (nicht: Gesinnung!) fehlt eben dem Gelehrten und wissenschaftlichen Lehrer insgemein. Schon darum dürfte Gouin den Bogen überspannt haben. Einer gleichfalls überspannten Schätzung der Sprachfortschritte in den ersten Kinderjahren begegnet man oft bei Gouin, woraus aber kein eigentlicher Baufehler in seiner Methode, sondern nur seine Unterschätzung unserer Sprachscholastik entstanden ist.

Drittens: Mit der Einführung von Gouins Serien käme zwar das Chaotische der Übungssätze und Übungsstücke in Abgang. Das verwirrende Vielerlei in der Sache wird aber bei Gouin abgelöst durch ein weniger schädliches, jedoch leicht ermüdendes Einerlei der Form.

Viertens: Überreizung der Schüler Gouins wird von einem Berichterstatter eingewandt. Dies sei nur erwähnt, weil dem Verfasser des Gegenwärtigen dasselbe Bedenken mündlich ausgesprochen worden ist, und um zu versetzen, dass zahlreiche andere das erfreuliche Gegenteil bezeugen. Gouin selbst würde hier auch noch darauf hinweisen, dass in seiner Schule neben der Konzentrierung der Kraft die Verkürzung der Unterrichtszeit eintritt.

Fünftens: Beschränkte Schülerzahl wird als unerlässliche Bedingung von einigen bezeichnet. Gouins Jünger unterrichten aber mehrfach an Klassen mit 30—40 Schülern. Der vorliegende

Einwand hebt sich in der allgemeinen Wahrnehmung, wonach man mit wenigen Schülern weiter kommt als mit vielen und — die ganze Herrschaft des Schwarzaufweiss in der Notwendigkeit mechanischer Ersatzmittel für den kostbaren lebendigen Odem beruht.

Sechstens muss man den Einwand gelten lassen, dass das blinde (rein mechanische) Wortgedächtnis eben doch auch neben dem anschauenden geübt werden muss, weil es in wichtigen Fällen der Schule wie des Lebens entscheidet. Nicht bloss die Söhne Jakobs, sondern auch die Mitschüler in der Klasse wie die Elemente der Chemie und so vieles müssen im Gedächtnis zusammengezwungen werden.

20.

Siebentens — und mit der Sabbathzahl wollen wir ruhen von der Arbeit an solchen Bedenken, die in Gouin selbst liegen, wollen aber beim etwaigen Zusammenstoss des Alten und Neuen einige mögliche Reibungen vermerken —: nicht die Gedanken, wohl aber die Bauformen der Methode sind von einer Neuheit, die zunächst im Bild, in der frostigen litterarischen Erscheinung, geeignet ist, das Urteil zu erschweren, ja gegen sich einzunehmen und erst in der Erfahrung, bei einer unmittelbaren oder durch Nachdenken vermittelten Anschauung erfreut und erwärmt. Das Übertriebene und Tüftelige fällt mehr auf als die unendliche Geduld und Sinnigkeit, womit diese Schriften nur der Praxis handlangen. Das Einfache erscheint als simpel wie so oft. Jedoch auch ohne Vorurteil ist es schwer, mit und bis Gouin durchzukommen. Wenn er nicht wie bisher von Person zu Person in lebendiger Tradition Schule macht, wenn nicht einer bei uns, auf Grund der Anschauung von Gouinkursen in London oder jetzt etwa in Hamburg, verbunden mit dem Studium der Schriften Gouins und einer behutsamen Ausgestaltung der Serien, ein durchschlagendes Beispiel giebt, so wird Gouin uns fremd bleiben oder tot sein, wie für Frankreich — hauptsächlich wegen der Unstetigkeit der Staats- und Stadtregierung — mit seinem Lebensende das Begräbnis seines Werks begonnen zu haben scheint. In andern Ländern, wie England und Holland, treten nach dem Tod des starren Reformators die Vermittlungstheologen auf und suchen das Erbe an die jüngeren Geschlechter und älteren Methoden, insbesondere durch modischen Zuschnitt der Serien, anzupassen. Gouin war schroffer: die Reformation, sagt er, muss sich ausserhalb der Kirche vollziehen. Man versuche es aber nach Möglichkeit und Gewissen in der Kirche und man wird auch

so eher Nutzen als Schaden stiften, wird aber unter anderem finden: der Schüler ist so sehr ans vorgängige Buchstabensuchen gewöhnt, dass ihm das vorgängige Sprachhören unbequem ist und der Lehrer gegen Dickohrigkeit und Zungenschwere mühsam ankämpft; es erfordert diese Umkehrung anfänglich einen scheinbaren, beängstigenden Zeitverlust, der den Lehrer mit sich und dem Lehrplan in Streit bringen kann. Was das schriftliche Arbeiten angeht, so bedürfte man überdies eines behördlichen Dispenses. Soweit das Übungsbuch Gehaltvolles bietet, wirkt zwar die Verbindung von Anschaulichkeit und Hörsamkeit ein ausserordentliches Leben im mündlichen Unterricht; allein es stellt sich, gemessen an diesem Bedarf, die grosse Menge der Übungsstoffe als eine Kost dar, deren Hauptreiz die Salzung und Pfefferung mit fremder Grammatik und Stilistik ist. Das Nebeneinanderhergehen endlich und Kreuzen von verschiedenen fremdsprachlichen Unterrichten hebt jedes Gefühl des natürlichen Hineinwachsens in die neue Sprache auf. Das etwa sind die Haken, an denen der gegenwärtige Berichterstatter bei Versuchen mit Schülern der drei Stufen, auch in dreierlei Sprachen, hangen geblieben ist, die aber nur mahnen, man möge zwischen der Kritik der reinen und der jeweils praktischen Vernunft der Methode reinlich scheiden.

21.

Welcher Name gebührt ihr aber, wenn sich der Name Serienmethode allzu litterarisch und äusserlich erfunden hat? Der Name gebe doch eine Andeutung von den tieferen Eigentümlichkeiten: der Spracherlauschung, der inneren Anschauung, der Sach- und Sprachvermählung. Wenn mit dem ersten dieser Begriffe gesagt wird, dass der Schüler die Sprache so natürlich lerne wie das Kind bei seiner Mutter, so liegt die Bezeichnung „natürliche Methode“ nahe. Hiegegen verwahrt sich Gouin scharf (L'Art, 3. Aufl., S. 129). Er weist zwar gerne darauf hin, dass er seine Mittel der Natur entlehne; aber natürliche Methode —? Das wäre ein Widerspruch in sich wie die „imitative Methode“. Man könnte ebensogut von einer natürlichen Maschinentechnik, natürlichen Erziehung, natürlichen Kunst reden. Nicht natürlich, sondern vernünftig soll das Werk des Menschen sein, soll sein eine Steigerung und Verwendung der blinden Naturkräfte zu göttlichen Segenskräften, wie er selbst, der Mensch, die höchste Steigerung und Veredelung natürlicher Kräfte vorstellt. Das hat den englischen

Gouinisten vorgeschwebt, da sie den Namen psychologische Methode gewählt haben. Welche Methode erhöbe aber nicht den Anspruch psychologisch zu sein wie etwa pädagogisch? Lieber noch dynamisch, sofern aus der Schwellung des Lebensgefühls der Zauber der Fixigkeit des Gouinschülers entspringt. Diese Dynamik nun, diese Schwellung der Energie beruht hier wie überall auf der Wechselwirkung der Kräfte. Und Wechselwirkung ist die entscheidende Eigentümlichkeit von Gouins System: Wechselwirkung zwischen Sach- und Sprachunterricht, zwischen der äusseren Gebärdung und inneren Anschauung, zwischen diesen beiden selbst und der Erlauschung, sodann zwischen Wort und Gedanken — hier begegnet er der einseitigen Auffassung, als ob der Gedanke der Vater des Wortes wäre, kurzweg mit dem Kehrsatz —, Wechselwirkung zwischen Haupt- und Nebenfächern, zwischen Lehrer und Schüler (nun ja!), zwischen Mundart und Schriftsprache (nun das!), zwischen Leben und Schule, Wissenschaft und Erziehung — überall dringt er auf Wechselwirkung, die er in genialer Unbewusstheit doch nie beim Namen nennt. Inbegriff aller Wechselwirkung ist aber der Organismus. Je mehr Wechselwirkung, desto organischer das Werk und das Leben. Organisch muss die Methode Gouins heissen, wenn sie nicht einfach den Namen des Schöpfers tragen soll. Und soweit sie neue Anregung und Mittel bietet, von irgend welchem Mechanischen des Schulbetriebs hinweg nicht etwa zum Rationellen, sondern zum Organischen, von der Routine zur geistigen Zucht als dem eigentlichen Wertmesser zu gelangen, so weit hat Gouin das Recht, über die Schranken der Völker hinweg sein „Allheil!“ zu entbieten und in prägnantem Sinn zu sprechen: Meine Methode ist nicht eine Methode, sondern die Methode.

22.

Der Ausblick endlich auf die nächsten Möglichkeiten für die Methode Gouin bei uns darf sich einer persönlichen Einleitung bedienen. Bei Beginn der jüngsten Sommerferien wurde ich — von einer nichtfachmännischen Seite — aufgefordert, der Methode näherzutreten, mit Hinweis auf die beglaubigten Erfolge im Ausland. Ich erklärte mich mit Misstrauen bereit und mit der Bemerkung, es sei dem Gymnasium nicht um die blosse Sprachfertigkeit, sondern auch um den Sprachverstand zu thun. Bald kam ich zum Ergebnis: Wenn dieses Lehrgebäude auch nur ein Kartenhaus wäre, so wäre es doch eine Sehenswürdigkeit für die Weltausstellung (wo es in der That auch gestanden hat).

Allein nicht die grosse Künstlichkeit war der Schlusseindruck von dem Werke, sondern die grössere Weisheit. Daher eine gewisse Ungeduld, Gouin im fachmännischen Kreis zur Sprache zu bringen. Das Recht, Gouin zu nennen und zu kennen ohne vorgängige Teilnahme an einem seiner Kurse, giebt uns Gouin nämlich selbst, indem er ja die innere, durch Sprachmitteilung entwickelte Anschauung allenthalben über die äussere stellt. Gäbe es nun bei unseren studienrätlichen Schulen solche Musterlehrproben auf Lehrerkonferenzen wie bei den Volksschulen, so müsste der nächste Gedanke gewesen sein, dort einmal eine Gouinstunde darzustellen und eine Erörterung anzuregen. Anders aber bleibt doch wohl nur der Weg in die Fachblätter. Die gehofften Wirkungen wären: an höheren Privatschulen, wie wir sie für Knaben und Mädchen, in Stuttgart besonders, haben, nimmt man Gouin in Acht und versucht's mit ihm; obschon die Ehren des Vortritts mehr einer Staatsschule zu gönnen wären. Seite 426 des Hauptwerks wartet insbesondere der Frauen vom „Frauenberuf" eine holde Überraschung. Vielleicht kommen diese Zeilen ausnahmsweise einer Leserin, einer freundlichen, zu Gesicht. — An den Staatsschulen sodann reist vielleicht der eine oder andere jüngere Kollege oder einer, der sich leichter von häuslichen Sorgen losmacht, einem Gouinkurs nach und berichtet darüber. — Oder drittens eine teilnehmende vorgesetzte Behörde gewährt einem Lehrer, der den Mut und die Sachkenntnis hat, die Erlaubnis zu einem einjährigen Versuchskurs an einer Staatsschule. — Und endlich, was das möglichste und unverfänglichste wäre, die Verfasser von Übungsbüchern in Gegenwart und Zukunft möchten in geneigte Erwägung ziehen, ob nicht eine Annäherung an Gouin sich je mehr und mehr in der Richtung ihres eigenen äusseren Vorteils und inneren Gefühls vollzöge.

Möge in Einer dieser vier Windrichtungen das Wort, das hier für Gouin genommen worden ist, Anklang oder Widerhall finden! Möge den Freunden der alten Gymnasialbildung dieser Neuerer nicht ganz missfallen, der doch wenigstens anstatt mit unfertigen Forderungen einmal mit fertiger Gabe naht! Möge der geistigen Heimat Gouins, dem Gymnasium, die Frühlingsstimmung, darin er trotz Kreuz und Leiden seinen Lauf erfüllt hat, auch bleiben und kommen: „Die Welt ist jung, so jung wie nie!"

Über einige Stellen der Sophokleischen Antigone.

Die Unmöglichkeit, unser diesjähriges Esslinger Programm auch noch mit textkritischen Anmerkungen zu beschweren, ist die Veranlassung zu den hier folgenden Ausführungen, in welchen nur von wenigen Stellen die Rede sein soll, deren herkömmliche Auffassung nicht befriedigt.

Abgesehen von den Chorliedern haben allezeit gerade die einleitenden Verse dem Verständnis die grössten Schwierigkeiten geboten. Jebb giebt sie in seiner kleinen Ausgabe[1]), welche eher allgemein zugänglich sein dürfte als die grosse, ohne Zusatz in der herkömmlichen Form, auch v. 2 f., abgesehen von der auf Schneider zurückgehenden Schreibweise *ὅ τι*, wo Schubert in seiner Schulausgabe (4. A. 1900) unnötigerweise *οἶσθα σύ*, schreibt; *ὁποῖον* ist sowenig zu beanstanden wie Dem. 2. Phil. 11 oder Plat. Protag. 317 a *ὁτιοῦν* und wird gestützt durch Pol. 4, 65, 3: *οὐδ' ὁποίας ἧττω*. Sonst bevorzugt Jebb die Lesarten des Laurentianus (Mediceus) und dürfte darin noch weiter gehen. Unhaltbar wird aber u. a. in v. 4 das bekannte *οὔτ' ἄτης ἄτερ* sein. Böckh hat seinerzeit gelesen: *οὔτ'* — *ἄτης ἄτερ* und erklärt: noch — des frevelvollen Unheils nicht zu gedenken — (S. 214 der griechisch-deutschen Ausgabe von 1843); aber die dabei sich ergebende Wiederholung von *οὔτε* vor *αἰσχρὸν* dürfte ohne Analogie sein. Neuerdings hat Muff versucht, die Stelle durch den Hinweis auf die Worte in Lessings Emilia Galotti verständlich zu machen: „Wie wild er schon war, als er nur hörte, dass der Prinz dich jüngst nicht ohne Missfallen gesehen.“ Aber die Annahme eines solchen Versehens hat doch schwere Bedenken, wenn man im Auge behält, dass die Worte von drei gleichartigen Ausdrücken eingerahmt sind. Die Bemerkung des Didymos zu der Stelle könnte zu einem *ἀτηρόν ἐστ'* verführen; aber die Wiederholung des *ἐσθ'* klingt weder schön noch ist sie wahrscheinlich. Das Papyrusfragment *]νης ατερ ατης* kann um so weniger zum Vergleich herangezogen werden, als *ατερ ατης* hier umgestellt ist und ein Stück eines Hexameters vorzuliegen scheint. Auch mit der Änderung *οὐδ' ἄτης ἄτερ* wäre nach dem Obigen nicht viel gebessert. Man gewinnt vielmehr den Eindruck, dass eine Reihe von vier gleichartigen Ausdrücken im Texte gestanden haben muss,

[1]) Sophokles. The text of the seven plays, edited with an introduction by R. C. Jebb, Litt. D. Cambridge At the University press 1897 (Leipzig, F. A. Brockhaus).

von denen jeder folgende eine Steigerung des vorhergehenden darstellte: Schmerz, . . ., Schimpf, Ehrlosigkeit. Wer einen andern beschimpft, hält ihn wenigstens noch der Beachtung wert; wer ihn als ehrlos behandelt, thut, wie wenn er gar nicht vorhanden wäre. Dementsprechend mag auch auf ‚Schmerz‘ (‚Kränkung‘) ein Wort gefolgt sein, das eine Steigerung dazu bildete. Wer mir wehe thut, tritt mir weniger zu nahe, als wer es nicht der Mühe wert findet, mir wehe zu thun, mich also verachtet. So komme ich (trotz Brenners Aufsatz Z. f. ö. G. 1898, 687 f.) auf den Gedanken, es konnte ein *ἀτημελές* im Sinne von „sorglos, nachlässig“ anzunehmen, also zu übersetzen sein: keine Vernachlässigung, Missachtung. Die Lexika führen wenigstens Stellen von Sextus Empir. und Plutarch an. Dies zur Rechtfertigung meiner Übersetzung: „Nicht eine Kränkung giebt's ja, nicht Missachtung auch, | Und nicht Beschimpfung, nicht Entehrung, . . .“ In v. 557 ist überliefert: *μέν τοι* L, *μὲν τοῖς* A. Dies weist auf *μὲν τῷ*. Bei der Erklärung der Stelle ist von Wichtigkeit, ob man die Dative auf *ἐδόκουν* bezieht oder auf *καλῶς . . φρονεῖν*. Die erstere Annahme führt auf die Übersetzung: „Dich fand nur einer, andre fanden mich gescheit;“ dabei könnte man eigentlich nur an Kreon, bezw. die Geronten denken, am Ende auch statt ihrer an die Toten. Allein es ist nicht recht einzusehen, zu welchem Zweck hier plötzlich auf etwas ganz anderes, auf das Urteil Kreons und anderer, übergegangen sein soll, während ein Urteil Antigones über die Schwester noch aussteht. Bezieht man die Dative auf *καλῶς φρονεῖν*, so besteht die doppelte Möglichkeit, *τῷ* und *τοῖς*, wie bei deutschen Gelehrten herkömmlich, auf die geäusserten Ansichten zu beziehen, oder aber, wie oben, auf die Personen, nämlich Kreon bezw. die Toten, auf welche ja Antigone schon v. 73 ff. hingewiesen hat. Die Erklärung der Dative im Sinne von Instrumentalen befriedigt aber nicht. So bleibt die meines Wissens neue Erklärung: „Du glaubtest einem (nämlich Kreon) wohlgesinnt zu sein, ich den andern (d. h. den Toten),“ freier: „Du glaubtest einem, andern ich getreu zu sein.“ Sie hat zur Voraussetzung die Richtigkeit von *καλῶς φρονεῖν τινι* im Sinne von „jmd wohlgesinnt sein“. Zum Belege diene Aesch. Ag. 1411 (*εὖ φρονεῖν τινι*). v. 604 liest man *τεὰν* oder *σάν*, ohne sich über das nachher beim Optativ fehlende *ἂν* allzu schwere Gedanken zu machen, weil ja allerdings auch sonst einige Beispiele derart vorkommen. Neuerdings ist vorgeschlagen *τίς ἂν δρῶν* zu lesen (statt *τίς ἀνδρῶν*), mit folgendem *ὑπερβασίᾳ*,

Über einige Stellen der Sophokleischen Antigone.

Die Unmöglichkeit, unser diesjähriges Esslinger Programm auch noch mit textkritischen Anmerkungen zu beschweren, ist die Veranlassung zu den hier folgenden Ausführungen, in welchen nur von wenigen Stellen die Rede sein soll, deren herkömmliche Auffassung nicht befriedigt.

Abgesehen von den Chorliedern haben allezeit gerade die einleitenden Verse dem Verständnis die grössten Schwierigkeiten geboten. Jebb giebt sie in seiner kleinen Ausgabe[1]), welche eher allgemein zugänglich sein dürfte als die grosse, ohne Zusatz in der herkömmlichen Form, auch v. 2 f., abgesehen von der auf Schneider zurückgehenden Schreibweise *ὅ τι*, wo Schubert in seiner Schulausgabe (4. A. 1900) unnötigerweise *οἶσθα σύ*, schreibt; *ὁποῖον* ist sowenig zu beanstanden wie Dem. 2. Phil. 11 oder Plat. Protag. 317 a *ὁτιοῦν* und wird gestützt durch Pol. 4, 65, 3: *οὐδ' ὁποίας ἧττω.* Sonst bevorzugt Jebb die Lesarten des Laurentianus (Mediceus) und dürfte darin noch weiter gehen. Unhaltbar wird aber u. a. in v. 4 das bekannte *οὔτ' ἄτης ἄτερ* sein. Böckh hat seinerzeit gelesen: *οὔτ'* — *ἄτης ἄτερ* und erklärt: noch — des frevelvollen Unheils nicht zu gedenken — (S. 214 der griechisch-deutschen Ausgabe von 1843); aber die dabei sich ergebende Wiederholung von *οὔτε* vor *αἰσχρὸν* dürfte ohne Analogie sein. Neuerdings hat Muff versucht, die Stelle durch den Hinweis auf die Worte in Lessings Emilia Galotti verständlich zu machen: „Wie wild er schon war, als er nur hörte, dass der Prinz dich jüngst n i c h t o h n e M i s s f a l l e n gesehen.“ Aber die Annahme eines solchen Versehens hat doch schwere Bedenken, wenn man im Auge behält, dass die Worte von drei gleichartigen Ausdrücken eingerahmt sind. Die Bemerkung des Didymos zu der Stelle könnte zu einem *ἀτηρόν ἐστ'* verführen; aber die Wiederholung des *ἐσθ'* klingt weder schön noch ist sie wahrscheinlich. Das Papyrusfragment *]νης ατερ ατης* kann um so weniger zum Vergleich herangezogen werden, als *ατερ ατης* hier umgestellt ist und ein Stück eines Hexameters vorzuliegen scheint. Auch mit der Änderung *οὐδ' ἄτης ἄτερ* wäre nach dem Obigen nicht viel gebessert. Man gewinnt vielmehrt den Eindruck, dass eine Reihe von vier gleichartigen Ausdrücken im Texte gestanden haben muss,

[1]) Sophokles. The text of the seven plays, edited with an introduction by R. C. Jebb, Litt. D. Cambridge At the University press 1897 (Leipzig, F. A. Brockhaus).

von denen jeder folgende eine Steigerung des vorhergehenden darstellte: Schmerz, . . ., Schimpf, Ehrlosigkeit. Wer einen andern beschimpft, hält ihn wenigstens noch der Beachtung wert; wer ihn als ehrlos behandelt, thut, wie wenn er gar nicht vorhanden wäre. Dementsprechend mag auch auf ‚Schmerz‘ (‚Kränkung‘) ein Wort gefolgt sein, das eine Steigerung dazu bildete. Wer mir wehe thut, tritt mir weniger zu nahe, als wer es nicht der Mühe wert findet, mir wehe zu thun, mich also verachtet. So komme ich (trotz Brenners Aufsatz Z. f. ö. G. 1898, 687 f.) auf den Gedanken, es konnte ein *ἀτημελές* im Sinne von „sorglos, nachlässig“ anzunehmen, also zu übersetzen sein: keine Vernachlässigung, Missachtung. Die Lexika führen wenigstens Stellen von Sextus Empir. und Plutarch an. Dies zur Rechtfertigung meiner Übersetzung: „Nicht eine Kränkung giebt's ja, nicht Missachtung auch, | Und nicht Beschimpfung, nicht Entehrung, . . .“ In v. 557 ist überliefert: *μέν τοι* L, *μὲν τοῖς* A. Dies weist auf *μὲν τῷ*. Bei der Erklärung der Stelle ist von Wichtigkeit, ob man die Dative auf *ἐδόκουν* bezieht oder auf *καλῶς . . φρονεῖν*. Die erstere Annahme führt auf die Übersetzung: „Dich fand nur einer, andre fanden mich gescheit;“ dabei könnte man eigentlich nur an Kreon, bezw. die Geronten denken, am Ende auch statt ihrer an die Toten. Allein es ist nicht recht einzusehen, zu welchem Zweck hier plötzlich auf etwas ganz anderes, auf das Urteil Kreons und anderer, übergegangen sein soll, während ein Urteil Antigones über die Schwester noch aussteht. Bezieht man die Dative auf *καλῶς φρονεῖν*, so besteht die doppelte Möglichkeit, *τῷ* und *τοῖς*, wie bei deutschen Gelehrten herkömmlich, auf die geäusserten Ansichten zu beziehen, oder aber, wie oben, auf die Personen, nämlich Kreon bezw. die Toten, auf welche ja Antigone schon v. 73 ff. hingewiesen hat. Die Erklärung der Dative im Sinne von Instrumentalen befriedigt aber nicht. So bleibt die meines Wissens neue Erklärung: „Du glaubtest einem (nämlich Kreon) wohlgesinnt zu sein, ich den andern (d. h. den Toten),“ freier: „Du glaubtest einem, andern ich getreu zu sein.“ Sie hat zur Voraussetzung die Richtigkeit von *καλῶς φρονεῖν τινι* im Sinne von „jmd wohlgesinnt sein“. Zum Belege diene Aesch. Ag. 1411 (*εὖ φρονεῖν τινι*). v. **604** liest man *τεάν* oder *σάν*, ohne sich über das nachher beim Optativ fehlende *ἄν* allzu schwere Gedanken zu machen, weil ja allerdings auch sonst einige Beispiele derart vorkommen. Neuerdings ist vorgeschlagen *τίς ἂν δρῶν* zu lesen (statt *τίς ἀνδρῶν*), mit folgendem *ὑπερβασίᾳ*,

Über einige Stellen der Sophokleischen Antigone.

Die Unmöglichkeit, unser diesjähriges Esslinger Programm auch noch mit textkritischen Anmerkungen zu beschweren, ist die Veranlassung zu den hier folgenden Ausführungen, in welchen nur von wenigen Stellen die Rede sein soll, deren herkömmliche Auffassung nicht befriedigt.

Abgesehen von den Chorliedern haben allezeit gerade die einleitenden Verse dem Verständnis die grössten Schwierigkeiten geboten. Jebb giebt sie in seiner kleinen Ausgabe[1]), welche eher allgemein zugänglich sein dürfte als die grosse, ohne Zusatz in der herkömmlichen Form, auch v. 2 f., abgesehen von der auf Schneider zurückgehenden Schreibweise *ὅ τι*, wo Schubert in seiner Schulausgabe (4. A. 1900) unnötigerweise *οἶσθα σύ*, schreibt; *ὁποῖον* ist sowenig zu beanstanden wie Dem. 2. Phil. 11 oder Plat. Protag. 317 a *ὁτιοῦν* und wird gestützt durch Pol. 4, 65, 3: *οὐδ᾽ ὁποίας ἧττω.* Sonst bevorzugt Jebb die Lesarten des Laurentianus (Mediceus) und dürfte darin noch weiter gehen. Unhaltbar wird aber u. a. in v. 4 das bekannte *οὔτ᾽ ἄτης ἄτερ* sein. Böckh hat seinerzeit gelesen: *οὔτ᾽* — *ἄτης ἄτερ* und erklärt: noch — des frevelvollen Unheils nicht zu gedenken — (S. 214 der griechisch-deutschen Ausgabe von 1843); aber die dabei sich ergebende Wiederholung von *οὔτε* vor *αἰσχρὸν* dürfte ohne Analogie sein. Neuerdings hat Muff versucht, die Stelle durch den Hinweis auf die Worte in Lessings Emilia Galotti verständlich zu machen: „Wie wild er schon war, als er nur hörte, dass der Prinz dich jüngst nicht ohne Missfallen gesehen.“ Aber die Annahme eines solchen Versehens hat doch schwere Bedenken, wenn man im Auge behält, dass die Worte von drei gleichartigen Ausdrücken eingerahmt sind. Die Bemerkung des Didymos zu der Stelle könnte zu einem *ἀτηρόν ἐστ᾽* verführen; aber die Wiederholung des *ἐσθ᾽* klingt weder schön noch ist sie wahrscheinlich. Das Papyrusfragment *]νης ατερ ατης* kann um so weniger zum Vergleich herangezogen werden, als *ατερ ατης* hier umgestellt ist und ein Stück eines Hexameters vorzuliegen scheint. Auch mit der Änderung *οὐδ᾽ ἄτης ἄτερ* wäre nach dem Obigen nicht viel gebessert. Man gewinnt vielmehrt den Eindruck, dass eine Reihe von vier gleichartigen Ausdrücken im Texte gestanden haben muss,

[1]) Sophokles. The text of the seven plays, edited with an introduction by R. C. Jebb, Litt. D. Cambridge At the University press 1897 (Leipzig, F. A. Brockhaus).

von denen jeder folgende eine Steigerung des vorhergehenden darstellte: Schmerz, . . ., Schimpf, Ehrlosigkeit. Wer einen andern beschimpft, hält ihn wenigstens noch der Beachtung wert; wer ihn als ehrlos behandelt, thut, wie wenn er gar nicht vorhanden wäre. Dementsprechend mag auch auf ‚Schmerz‘ (‚Kränkung‘) ein Wort gefolgt sein, das eine Steigerung dazu bildete. Wer mir wehe thut, tritt mir weniger zu nahe, als wer es nicht der Mühe wert findet, mir wehe zu thun, mich also verachtet. So komme ich (trotz Brenners Aufsatz Z. f. ö. G. 1898, 687 f.) auf den Gedanken, es konnte ein ἀτημελές im Sinne von „sorglos, nachlässig“ anzunehmen, also zu übersetzen sein: keine Vernachlässigung, Missachtung. Die Lexika führen wenigstens Stellen von Sextus Empir. und Plutarch an. Dies zur Rechtfertigung meiner Übersetzung: „Nicht eine Kränkung giebt's ja, nicht Missachtung auch, | Und nicht Beschimpfung, nicht Entehrung, . . .“ In v. 557 ist überliefert: μέν τοι L, μὲν τοῖς A. Dies weist auf μὲν τῷ. Bei der Erklärung der Stelle ist von Wichtigkeit, ob man die Dative auf ἐδόκουν bezieht oder auf καλῶς . . φρονεῖν. Die erstere Annahme führt auf die Übersetzung: „Dich fand nur einer, andre fanden mich gescheit;“ dabei könnte man eigentlich nur an Kreon, bezw. die Geronten denken, am Ende auch statt ihrer an die Toten. Allein es ist nicht recht einzusehen, zu welchem Zweck hier plötzlich auf etwas ganz anderes, auf das Urteil Kreons und anderer, übergegangen sein soll, während ein Urteil Antigones über die Schwester noch aussteht. Bezieht man die Dative auf καλῶς φρονεῖν, so besteht die doppelte Möglichkeit, τῷ und τοῖς, wie bei deutschen Gelehrten herkömmlich, auf die geäusserten Ansichten zu beziehen, oder aber, wie oben, auf die Personen, nämlich Kreon bezw. die Toten, auf welche ja Antigone schon v. 73 ff. hingewiesen hat. Die Erklärung der Dative im Sinne von Instrumentalen befriedigt aber nicht. So bleibt die meines Wissens neue Erklärung: „Du glaubtest einem (nämlich Kreon) wohlgesinnt zu sein, ich den andern (d. h. den Toten),“ freier: „Du glaubtest einem, andern ich getreu zu sein.“ Sie hat zur Voraussetzung die Richtigkeit von καλῶς φρονεῖν τινι im Sinne von „jmd wohlgesinnt sein“. Zum Belege diene Aesch. Ag. 1411 (εὖ φρονεῖν τινι). v. 604 liest man τεάν oder σάν, ohne sich über das nachher beim Optativ fehlende ἄν allzu schwere Gedanken zu machen, weil ja allerdings auch sonst einige Beispiele derart vorkommen. Neuerdings ist vorgeschlagen τίς ἂν δρῶν zu lesen (statt τίς ἀνδρῶν), mit folgendem ὑπερβασίᾳ,

Über einige Stellen der Sophokleischen Antigone.

Die Unmöglichkeit, unser diesjähriges Esslinger Programm auch noch mit textkritischen Anmerkungen zu beschweren, ist die Veranlassung zu den hier folgenden Ausführungen, in welchen nur von wenigen Stellen die Rede sein soll, deren herkömmliche Auffassung nicht befriedigt.

Abgesehen von den Chorliedern haben allezeit gerade die einleitenden Verse dem Verständnis die grössten Schwierigkeiten geboten. Jebb giebt sie in seiner kleinen Ausgabe[1]), welche eher allgemein zugänglich sein dürfte als die grosse, ohne Zusatz in der herkömmlichen Form, auch v. 2 f., abgesehen von der auf Schneider zurückgehenden Schreibweise *ὅ τι*, wo Schubert in seiner Schulausgabe (4. A. 1900) unnötigerweise *οἶσθα σύ*, schreibt; *ὁποῖον* ist sowenig zu beanstanden wie Dem. 2. Phil. 11 oder Plat. Protag. 317 a *ὁτιοῦν* und wird gestützt durch Pol. 4, 65, 3: *οὐδ' ὁποίας ἧττω*. Sonst bevorzugt Jebb die Lesarten des Laurentianus (Mediceus) und dürfte darin noch weiter gehen. Unhaltbar wird aber u. a. in v. 4 das bekannte *οὔτ' ἄτης ἄτερ* sein. Böckh hat seinerzeit gelesen: *οὔτ'* — *ἄτης ἄτερ* und erklärt: noch — des frevelvollen Unheils nicht zu gedenken — (S. 214 der griechisch-deutschen Ausgabe von 1843); aber die dabei sich ergebende Wiederholung von *οὔτε* vor *αἰσχρὸν* dürfte ohne Analogie sein. Neuerdings hat Muff versucht, die Stelle durch den Hinweis auf die Worte in Lessings Emilia Galotti verständlich zu machen: „Wie wild er schon war, als er nur hörte, dass der Prinz dich jüngst nicht ohne Missfallen gesehen.“ Aber die Annahme eines solchen Versehens hat doch schwere Bedenken, wenn man im Auge behält, dass die Worte von drei gleichartigen Ausdrücken eingerahmt sind. Die Bemerkung des Didymos zu der Stelle könnte zu einem *ἀτηρόν ἐστ'* verführen; aber die Wiederholung des *ἐσθ'* klingt weder schön noch ist sie wahrscheinlich. Das Papyrusfragment *]νης ατερ ατης* kann um so weniger zum Vergleich herangezogen werden, als *ατερ ατης* hier umgestellt ist und ein Stück eines Hexameters vorzuliegen scheint. Auch mit der Änderung *οὐδ' ἄτης ἄτερ* wäre nach dem Obigen nicht viel gebessert. Man gewinnt vielmehrt den Eindruck, dass eine Reihe von vier gleichartigen Ausdrücken im Texte gestanden haben muss,

[1]) Sophokles. The text of the seven plays, edited with an introduction by R. C. Jebb, Litt. D. Cambridge At the University press 1897 (Leipzig, F. A. Brockhaus).

von denen jeder folgende eine Steigerung des vorhergehenden darstellte: Schmerz, . . ., Schimpf, Ehrlosigkeit. Wer einen andern beschimpft, hält ihn wenigstens noch der Beachtung wert; wer ihn als ehrlos behandelt, thut, wie wenn er gar nicht vorhanden wäre. Dementsprechend mag auch auf ‚Schmerz‘ (‚Kränkung‘) ein Wort gefolgt sein, das eine Steigerung dazu bildete. Wer mir wehe thut, tritt mir weniger zu nahe, als wer es nicht der Mühe wert findet, mir wehe zu thun, mich also verachtet. So komme ich (trotz Brenners Aufsatz Z. f. ö. G. 1898, 687 f.) auf den Gedanken, es konnte ein *ἀτημελές* im Sinne von „sorglos, nachlässig“ anzunehmen, also zu übersetzen sein: keine Vernachlässigung, Missachtung. Die Lexika führen wenigstens Stellen von Sextus Empir. und Plutarch an. Dies zur Rechtfertigung meiner Übersetzung: „Nicht eine Kränkung giebt's ja, nicht Missachtung auch, | Und nicht Beschimpfung, nicht Entehrung, . . .“ In v. 557 ist überliefert: *μέν τοι* L, *μὲν τοῖς* A. Dies weist auf *μὲν τῷ*. Bei der Erklärung der Stelle ist von Wichtigkeit, ob man die Dative auf *ἐδόκουν* bezieht oder auf *καλῶς . . φρονεῖν*. Die erstere Annahme führt auf die Übersetzung: „Dich fand nur einer, andre fanden mich gescheit;“ dabei könnte man eigentlich nur an Kreon, bezw. die Geronten denken, am Ende auch statt ihrer an die Toten. Allein es ist nicht recht einzusehen, zu welchem Zweck hier plötzlich auf etwas ganz anderes, auf das Urteil Kreons und anderer, übergegangen sein soll, während ein Urteil Antigones über die Schwester noch aussteht. Bezieht man die Dative auf *καλῶς φρονεῖν*, so besteht die doppelte Möglichkeit, *τῷ* und *τοῖς*, wie bei deutschen Gelehrten herkömmlich, auf die geäusserten Ansichten zu beziehen, oder aber, wie oben, auf die Personen, nämlich Kreon bezw. die Toten, auf welche ja Antigone schon v. 73 ff. hingewiesen hat. Die Erklärung der Dative im Sinne von Instrumentalen befriedigt aber nicht. So bleibt die meines Wissens neue Erklärung: „Du glaubtest einem (nämlich Kreon) wohlgesinnt zu sein, ich den andern (d. h. den Toten),“ freier: „Du glaubtest einem, andern ich getreu zu sein.“ Sie hat zur Voraussetzung die Richtigkeit von *καλῶς φρονεῖν τινι* im Sinne von „jmd wohlgesinnt sein“. Zum Belege diene Aesch. Ag. 1411 (*εὖ φρονεῖν τινι*). v. 604 liest man *τεὰν* oder *σάν*, ohne sich über das nachher beim Optativ fehlende *ἂν* allzu schwere Gedanken zu machen, weil ja allerdings auch sonst einige Beispiele derart vorkommen. Neuerdings ist vorgeschlagen *τίς ἂν δρῶν* zu lesen (statt *τίς ἀνδρῶν*), mit folgendem *ὑπερβασίᾳ*,

schwerlich richtig. Vielmehr wird das fehlende ἂν in τεάν stecken; seine Einfügung hinter τεὰν (mit Synicese zu lesen) beseitigt auch die metrische Ungleichmässigkeit; vgl. v. 615: ἁ γὰρ δὴ . . . In v. 718 ist überliefert: ἀλλ' εἶκε θυμῶι L, A; θυμοῦ r. Das Richtige dürfte θυμῶν sein, wozu zu vergleichen wäre: Eur. Phoen. 457 (σχάσον θυμοῦ πνοάς) neben Phil. 47, e (τοῖς θυμοῖς καὶ ταῖς ὀργαῖς). In v. **966** ist es zwar sehr verlockend, κυανεᾶν auf die bekannten Felsen zu beziehen. In Wirklichkeit wird das Wort von den beiden Meeren gesagt sein, dem Pontos und der Propontis bezw. dem Bosporos, welche dort zusammentreffen. Jebb giebt an: παρὰ δὲ κυανέων πελάγεων (sic) πετρῶν | διδύμας ἁλὸς L. πετρῶν del. Brunck: *Κυανεᾶν* Wieseler: πελάγει J(ebb). Πετρῶν muss aus der folgenden Zeile hereingekommen sein, wo es neben Θρῃκῶν (Θρηϊκῶν zu lesen!) dazu dienen könnte, die vorhandene Lücke zu schliessen, während ἁλὸς dann bleiben müsste. Noch misslicher ist v. **970**, wo die Überlieferung die Worte ἵν' ἀγχίπολις Ἄρης bietet, neben μὲν ἀρχαιογόνων in der Gegenstrophe. Ich wage die Vermutung ἵν' Ἀγχινοΐδης, wenn auch nicht ohne selbst Bedenken zu haben. Dann ist Phineus selbst als Zeuge der Blendung seiner Söhne durch deren Stiefmutter gedacht, was um so wahrscheinlicher ist, als dann alles wohl zusammenstimmt, während bei der überlieferten Lesart die Beziehung von δάμαρτος unklar bleibt. Damit bietet sich auch die Möglichkeit, von der in Roschers Mythol. Lex. angenommenen Unterscheidung von zwei verschiedenen Persönlichkeiten des Namens Phineus abzusehen, vielleicht sogar nachzuweisen, wie die Verschiedenheit der Überlieferung über Phineus zu stande gekommen ist. Wir haben auf der einen Seite Phineus neben Aigyptos, Danaos, Kepheus und Agenor als Sohn der Anchinoë und des Belos, bezw., was besondere Beachtung verdient, der Anchinoë und des Ares, auf der andern Seite Phineus als Bruder des Boreas, Belos (!), der Anchinoë (!), des Danaos, Neilos, Aigyptos und Kepheus. Aber sollte Phineus nach seiner Mutter als Anchinoïde bezeichnet worden sein? Dies mein eigenes Bedenken, zu dessen Beseitigung die mir zur Verfügung stehenden Hilfsmittel nicht ausreichen. Indes darf ich doch hoffen, auf etwas Beachtenswertes aufmerksam gemacht zu haben. Phineus erscheint im übrigen auch sonst in der Überlieferung als an dem Verbrechen beteiligt (vgl. Pauly-Wissowa s. v.). In v. **1029** könnte an Stelle von θανόντι ein φήναντι gedacht werden, was näher läge als die sonst vorgeschlagenen Änderungen; die Notwendigkeit der Änderung wird

sich aber kaum nachweisen lassen. Verbesserungsbedürftig ist dagegen ohne Zweifel v. **1232** f. Die Überlieferung ist die: *ὅλως* L (übrigens mit darübergeschriebenem *ξίφους*), *ξίφους* r. Niemand wird leugnen können, dass der Zusatz von *διπλοῦς* geschmacklos und unnatürlich ist. Die richtige Lesart mag sein: *ὅλως* | *ἕλκει ξίφους κνώδοντας*. Wenn er nämlich das Schwert am Griffe packt, um es herauszuziehen, so legen sich der Zeigefinger und der Daumen von selbst an die *κνώδοντες*, deren Erwähnung an Stelle des Griffs also an sich wohl möglich ist, allein das durch den Zusatz von *διπλοῦς* noch ausdrücklich hervorzuheben, kann keinem Vernünftigen einfallen; das kann nur ein allzu gründlicher Schulmeister auf den Rand geschrieben haben.

Über die Übersetzungsversuche des Professors Grillo findet sich in Nicolais Allg. deutscher Bibliothek von 1774 (21. B. 2. St.) auf S. 598 ff. das Urteil, dass seine Ausdrücke „ein hochansehnliches gelehrtes Policeycollegium ... verbieten sollte“; möchte nicht dasselbe über die hier vorgetragenen Verbesserungsversuche geurteilt werden müssen, deren Verfasser aber zufrieden ist, wenn unter den von ihm herbeigeschafften Bausteinen auch nur ein einziger sich als der an die betreffende Stelle gehörige herausstellen sollte.

Esslingen. R. Wagner.

Ferienkurs in Grenoble (August 1900).

Von W. Osiander.

(Schluss.)

M. Marcel Reymond[1]) machte aus dem Schatze seiner kunsthistorischen Studien interessante Mitteilungen, die in der Form von *Causeries* sich nicht sehr streng an das im Programm angekündigte Thema *Histoire de l'Art Italien* gebunden hielten. Seine Vorliebe für Italien, Land und Volk, legte er wiederholt an den

[1]) M. Reymond, Präsident des *Comité de patronage*, ehemaliger Präsident und ständiger Schatzmeister *de l'Académie delphinale, correspondant du Ministère de l'Instruction publique et du Comité des Sociétés des Beaux-Arts des départements* gehört einer alten begüterten und wohlverdienten Familie des Dauphiné an. Eine kraftvolle Erscheinung, im Umgang gemütvoll und herzlich, versteht er es, mit vollendeter Liebenswürdigkeit die Honneurs seiner Vaterstadt zu machen, deren Interessen er selbstlos zu fördern sucht.

Tag, insbesondere widmete er der eben zur Witwe gewordenen Königin Worte innigster Teilnahme.

1. Anknüpfend an den durch Taine eingeführten Begriff des *Milieu* sucht Reymond den Charakter der verschiedenen kulturhistorischen Epochen aufzuzeigen. Während im Altertum physische Kraft und Schönheit das Hauptthema der Kunst bilden und die Menschengestalt unverhüllt als ganze zur Erscheinung gebracht wird, gelangt durch das Christentum Seele, Geist und Gedanke zur Herrschaft. Die Kunst wird spiritualistisch, legt den Hauptnachdruck auf den Ausdruck des Gesichts, während sie zugleich ein dramatisches Gemälde von den Freuden und Leiden der Menschheit zu entwerfen sucht. Da eine Idee sich niemals vollständig ausdrücken lässt, so nimmt sie in verschiedenen Zeiten und auf verschiedenem Boden verschiedene Gestalten an. Im 13. Jahrhundert, in welchem die neue Kunst uns fertig entgegentritt, ist der Künstler zum Denker geworden, der in Ermanglung einer Volkslitteratur zugleich die Aufgabe des Volksbildners übernommen hat. Den Hauptgegenstand der Kunst bilden die letzten Dinge, besonders das jüngste Gericht. Italien, innerlich zerrissen, entwickelt die grosse Idee des Leids (cf. Dante), erst in den folgenden Jahrhunderten schwingt es sich auf, fühlt es sich glücklich und wird nun Erzieherin Europas. Die verschiedenen Kunstcentren Florenz, Rom, Neapel, Venedig, Mailand haben ihre eigenen Schulen und entwickeln ihre besonderen Ideen. Florenz übernimmt im 14. Jahrhundert die Führung; seine Meister sind Luca della Robbia, der Realist Donatello, der Erzähler Ghiberti; Hauptthema seiner Kunst die Madonna, die als *femme-mère* die Idee der Schönheit wie der von Selbstsucht freien Liebe repräsentiert. Durch Vorzeigen zahlreicher Photographien gab der Redner — als *préambule* — ein Bild von dem dekorativen Stil Lucas della Robbia.

2. Die Kunst war stets sowohl Frucht als Abbild ihrer Civilisation, die deren Charakter und Ideen zum Ausdruck bringt. Die von Rossi wieder entdeckte Kunst der Katakomben bedient sich der römischen Formen zur Darstellung der Freude und des Glücks. Nachdem das Christentum Reichsreligion geworden war, brauchte sie sich nicht mehr zu verbergen; ihre Haupterzeugnisse sind Marmorsarkophage, wie sie in Rom und Arles zu sehen sind. Trotz der Barbareneinfälle ist das 5. und 6. Jahrhundert kunstgeschichtlich noch hochinteressant. Mit dem 7. Jahrhundert, dem die Krypta der Grenobler Laurentiuskirche angehört, beginnt unter den Mero-

wingern die Periode der Barbarei. Nach einer Art Wiedergeburt im 8. und 9. Jahrhundert folgt im 10. unter dem Druck äusserer Verhältnisse (Hungersnot, Sarazeneneinfälle) ein tiefer Verfall, erst im 11. Jahrhundert wagen sich die Keime einer neuen Kunst hervor, deren Fortschritt nicht mehr unterbrochen wird. Die Teilung des römischen Reichs in eine östliche und westliche Hälfte im 4. Jahrhundert führt zur Entwicklung von zwei Civilisationen und also auch Kunstgeschichten. Die griechische Kunst, die sich in Ravenna einen Winkel im Westen erobert, überdauert die italische und ist im 6. Jahrhundert auch im Westen von grossem Einfluss geworden. Die Hagia Sophia in Konstantinopel bildet den Ausgangspunkt aller späteren Kunst: „wir sind nicht Söhne Roms, sondern Konstantinopels.“ Die byzantinische Kunst erhält ihre Anregungen aus dem Osten, vom Euphrat, Samarkand, ja von Indien. Im Gegensatz zum antiken Marmortempel entwickelt sie den Kuppelbau, der zur Stütze starker Pfeiler bedarf, wodurch wiederum ein grosser Saal mit Mosaikbekleidung gewonnen wird (cf. San Vitale in Ravenna, Lateran in Rom, Monreale in Sicilien). Infolge des Bilderstreits im 8. und 9. Jahrhundert wird die Darstellung der Persönlichkeit im Osten wie im Westen fast vollständig verlassen und die Skulptur gerät in Vergessenheit. Selbst zu Dekorationszwecken werden, ähnlich wie in Italien, statt animalischer und vegetabilischer Formen geometrische Figuren, Mäander etc. verwandt (S. Sabina in Rom). Erst durch die macedonische Dynastie wird im 10. Jahrhundert neues Kunststreben erweckt, das sich auch der menschlichen Figur wieder bemächtigte. Dadurch erwachten nach dem kritischen Jahr 1000 auch im Westen neue Keime, und im 12. Jahrhundert erfolgte der Anbruch der „Morgenröte“ einer neuen Periode.

3. Die Vorbedingungen der Entwicklung einer Civilisation und Kunst sind ein reicher Boden und ein den Verkehr belebender Fluss, sie fanden sich in den Thälern des Euphrat und Nil, zwischen denen die Phönizier, „die Engländer des Altertums“, als Vermittler dienten. Die Civilisation erobert sich in der Folge das Gebiet des Mittelmeers, namentlich die ausgebuchteten Küsten Griechenlands, dessen Civilisation und Kunst vom 7. Jahrhundert ab die Vorherrschaft gewinnt. Italien, vermöge seiner Lage Herrin des Mittelmeers, wird Mutter einer neuen Kunst. Im 13. Jahrhundert übernehmen Frankreich, im 16. Spanien die Führung, im Norden und Osten erobert die Kunst neue Gebiete. Für die Alten bildete die Kunst einen Teil der Religion. Ihr diente die Architektur, die

Kunst *par excellence,* weil sie Plastik und Malerei miteinschliesst; ihre Ausgestaltung war wesentlich durch das ihr zu Gebote stehende Material bedingt. Ägypten, dessen Randgebirge reiches Steinmaterial lieferte, bildete Dach- und Säulenbau aus, Assyrien, das nur Ziegel zu verwenden hatte, den Kuppelbau. Die ägyptische Kunst wurde von den Griechen, die assyrische von den Oströmern übernommen. Italisches Kunstzentrum war unter dem Hohenstaufen Friedrich II. die Südostküste, die Byzanz am nächsten lag, durch das Haus Anjou und die Spanier wird es nach dem Südwesten verlegt, wo der byzantinische Stil durch die vom Norden kommende Gotik verdrängt wird. Rom übt auf die Kunstentwicklung erst vom 14. Jahrhundert an Einfluss, nachdem es seine Anregungen von Florenz empfangen hatte. Venedigs Kunst, ganz vom Orient beeinflusst, zeigt volle farbige Sinnlichkeit (cf. Markusdom). Mailand, seiner Lage nach eine internationale Stadt und in steter Verbindung mit Frankreich und Deutschland, gewinnt dadurch seine gotische Kathedrale, deren Chor französisch (statt der Wände viele Fenster), deren Schiff deutsch ist, während der italienische Geschmack namentlich in der Verkürzung des Turms zur Geltung kam. Andererseits wirkt Mailand wieder auf den Norden, da seine Künstler, die Schöpfer der Certosa di Pavia, an den französischen Hof berufen werden. Florenz, seiner Lage nach am isoliertesten, war eben deshalb am meisten geeignet, der Kunst einen eigenartigen Charakter zu verleihen, indem es zunächst wieder an altrömische Elemente anknüpft.

An Stelle einer *Causerie sur l'Exposition* gab M. Reymond ausserdem eine beredte Schilderung von Exkursionen im Dauphiné und in Savoyen, die er in der zweiten Hälfte des Monats in Gesellschaft der zu Anfang erwähnten Journalisten gemacht hatte. Dies gab ihm zugleich Gelegenheit, über die Erschliessung dieser Gebirge, namentlich der Gipfel der Pelvouxgruppe, die in eben diesen Tagen wieder drei Opfer gefordert hatten, hochinteressante Mitteilungen zu machen. Zum Schlusse machte Reymond noch den Führer durch das Provinzialmuseum, dessen Kunstschätze (Gemälde verschiedener Kunstepochen, antike und moderne Plastik) dem Bildungsinteresse von Stadt und Provinz das günstigste Zeugnis ausstellen.

Der letzte Redner, den wir kennen lernen durften, war M. de Beylié, Präsident des Handelsgerichtshofs und der *Académie delphinale.* In seiner ersten Vorlesung über die *Ateliers de charité* Grenobles wollte er einen Ausschnitt aus der *Histoire de la bienfaisance en France* geben. „Die Liebesthätigkeit Frankreichs gleicht

nur sich selbst", wenn auch die Provinzen sich in Einzelheiten unterscheiden. Der Gedanke, die Arbeit zu unterstützen, taucht zuerst im Dauphiné auf, wo es schon im 16. Jahrhundert Arbeiterwerkstätten gab, besonders praktisch wurde er gegen Ende des *ancien régime*. Während 1848 f. in Paris die Nationalwerkstätten Fiasko machten, erwiesen sich die Einrichtungen des Dauphiné (deren Einzelheiten ich übergehe) als mustergültig. Freilich bildete der Charakter der Bevölkerung die beste Gewähr gegen Ausschreitungen. Ist doch ein Gebirgsland wie das Dauphiné am besten geeignet, in den Bewohnern Liebe zur Freiheit, Bereitschaft zu gegenseitiger Hilfeleistung, kurzweg ein Gefühl der Solidarität zu erwecken.

Dieser Gedanke bildete den Übergang zum zweiten Vortrag über die „Anfänge der französischen Revolution"[1]). Alle Historiker räumen ein, dass die im Dauphiné 1788 sich abspielenden Vorgänge die Einleitung zu der grossen Revolutionsbewegung bilden. Durch den Einfluss der „Propheten der Revolution", deren Werke in allen Kreisen, Adel, Klerus, Bürgerschaft gelesen wurden, durch den persönlichen Verkehr mit Voltaire (in Ferney) und Rousseau, der sich als Gast auch im Dauphiné aufhielt, durch den amerikanischen Befreiungskampf war im Dauphiné eine „intellektuelle Zentralisation und soziale Gleichstellung" zustandegekommen. *Grands seigneurs* im schlimmen Sinne gab es keine mehr, und das Verlangen nach Vertretung der Nation äusserte sich längst unverhohlen. Das Dauphiné besass als *Province d'État* seit seiner Abtretung an Frankreich 1349 besondere Freiheiten. Die Gefährdung derselben reizte zum Widerstand. Das Parlament (der höchste Gerichtshof) hatte in Ausübung eines gewissen Vetorechts einigen königlichen Edikten die Einregistrierung versagt. Die Regierung unter Loménie de Brienne suchte durch einen Staatsstreich den Widerstand zu brechen; sie suspendierte das Parlament und berief einen neuen Gerichtshof nach Valence. Dadurch drohte nicht allein der noch kleinen Stadt Grenoble eine empfindliche Einbusse, sondern allen Ständen gleiche Gefahr, weshalb sich Adel, Klerus und Volk die Hände zum Bunde reichten und offen Partei für ihre Magistrate ergriffen. Als der Gouverneur am 1. Mai unter Aufgebot des Militärs die königlichen

[1]) Es ist ein hübscher Gedanke, am Schlusse jedes Monats über eine interessante Episode aus der Geschichte der Provinz sprechen zu lassen. So hatten die Julikonferenzen mit einem Vortrag über „Napoleon in Grenoble 1815" geschlossen.

Edikte verkündigen und das *Palais de Justice* sperren liess, versammelten sich die Mitglieder des Parlaments in einem Privathaus zur Abfassung eines Aufrufs. Gleichzeitig stellten die verbündeten Stände durch ihren Delegierten an den Gouverneur die Forderung nach Aufrechterhaltung ihrer Privilegien. Der bestürzte Gouverneur erbat sich nun von der Regierung neue Weisungen, und erhielt den Befehl, mit aller Strenge vorzugehen. Durch *lettres de cachet* verfügt er die Ausweisung der Magistrate. Darüber allgemeine Entrüstung in Stadt und Land. Den Ausziehenden werden von der Menge die Pferde ausgespannt, stürmisch verlangt man die Zurücknahme des Ausweisungsbefehls. Der Gouverneur lässt das Militär vorgehen, wobei ein 75jähriger Greis einen Bajonnetstich erhielt. Dies reizte die Menge vollends zur Wut, sie bestieg die Dächer und bewarf das Militär mit Ziegeln (*journée des tuiles* 7. Juni). Dadurch eingeschüchtert bat der Gouverneur die Ausgewiesenen zu bleiben, die nun in ihren roten Roben sich feierlich in den Justizpalast begaben. Allein die Bewegung war nicht mehr einzudämmen. Besonders war es der junge Barnave, der sie durch Broschüren fortwährend in Atem hielt. Auch das *Corps Municipal* hatte zu ihr Stellung genommen und schon am 18. Mai eine Versammlung von Notabeln, Vertretern des Klerus und der Bürgerschaft in das *Hôtel de Ville* eingeladen, die, grösstenteils aus Adeligen bestehend, gegen die Willkürakte feierlichen Protest erhoben hatte. In Versailles beschloss man nach dem ersten Schreck, den die Kunde von diesen Vorgängen hervorrief, weitere Versammlungen verbieten zu lassen und einen Marschall mit zwei Regimentern abzusenden. Allein vor dessen Eintreffen (7. Juli) hatte sich das *Corps Municipal* noch einmal versammelt und die Einberufung der Provinzialstände nach einem Ort ausserhalb der Stadt beschlossen. Diese Versammlung fand am 21. Juli in dem Schlosse zu Vizille statt, das der Besitzer Périer (Vater des älteren Casimir Périer) zur Verfügung gestellt hatte. Die starkbesuchte Versammlung erklärte ihre Zuständigkeit die provinzialen Angelegenheiten zu ordnen, verfügte Aufhebnng der Leibeigenschaft u. a. Gestützt durch die öffentliche Meinung von ganz Frankreich gewann sie moralische Autorität und unwiderstehliche Kraft. Ihre Beschlüsse wurden durch zwei adelige Deputierte dem Marschall mitgeteilt, zwei weitere Deputierte, Barnave und Mounier, die während der Revolution noch eine grosse Rolle zu spielen berufen waren, werden nach Versailles abgesandt, gleichzeitig wird eine neue Versammlung der Provinzialstände nach Romans an-

beraumt. Die Folge war, dass die Minister auf neue Gewaltmassregeln verzichteten, womit der Sieg der Freiheit entschieden war. Durch diese Vorgänge, die für den Verlauf der grossen Revolution vorbildlich geworden sind, war die Bewegung, die zur Einberufung der Reichsstände u. s. w. führte, recht eigentlich in Fluss gekommen. Ähnliche Bewegungen hatten wohl auch in anderen Provinzen stattgefunden, allein der prinzipielle Grund zur grossen Revolution wurde im Dauphiné gelegt. Übrigens hatte die Bewegung im Dauphiné stets einen gemässigten konstitutionellen Charakter bewahrt, wie auch ihre Führer konstitutionelle Royalisten waren[1]).

Am Nachmittag des 30. August, an welchem dieser Vortrag stattgefunden hatte, führte M. de Beylié die Teilnehmer des Kurses in das 18 Kilometer südlich von Grenoble gelegene Schloss von Vizille, wo sie freigebig mit Champagner bewirtet wurden. Unter Hinweis auf die hier vollzogene Vereinigung der drei Stände brachte er einen Trinkspruch aus auf die grosse *fraternité des nations,* der bei sämtlichen Anwesenden begeisterten Widerhall fand.

Über die nach Schweizer Muster[2]) eingerichteten sprachlichen Kurse glaube ich mich kürzer fassen zu dürfen. Sie waren teils wissenschaftlicher, teils praktischer Art, indem sie sich grösstenteils an die Lektüre ausgewählter Stücke aus den *Nouvelles Lectures Littéraires* (von E. Bauer und E. de St. Étienne, Paris 1899) anschlossen. M. Cochet, der französische Grammatik vortrug, behandelte in vier Lektionen die Syntax des *Pronom* und *Verbe*; M. Varenne gab in vier Lektionen eine *Étude du vocabulaire,* indem er, Lotis Erzählung *Sylvestre* zu Grunde legend, Ursprung und Familie der vorkommenden Vokabeln feststellte, die *locutions* angab, in denen sie hauptsächlich zur Verwendung kamen, und mit einer reichen Liste von *synonymes* schloss. M. Guichard gab nach einer litteraturgeschichtlichen Einleitung in drei Lektionen eine sprachliche und sachliche Analyse von Molières *Précieuses Ridicules.* M. Lacuire nebst Stellvertreter leitete in acht Lektionen die Übersetzung eines modernen deutschen Textes[3]): „Unter vier

---

[1]) Verschiedene Denkmäler, Statuen, Büsten und Gedenktafeln in Grenoble und Vizille erinnern an diese Bewegung und ihre Führer.

[2]) Cf. Prof. Dr. Ludwigs Bericht im Neuen Korr.-Bl. 1899 p. 442; desgl. Reuter Korr.-Bl. 1893 p. 52 ff.

[3]) Die Italiener, Engländer und Russen erhielten ebenfalls Lektionen, in welchen Schriftsteller ihrer Litteratur übersetzt wurden.

Augen", Lustspiel von Fulda, und „Im Forsthause", Schauspiel in vier Aufzügen von R. Skowronnek. Die einzelnen Rollen übernahmen Freiwillige, weshalb nur eine kleine Anzahl von Hörern sich aktiv an der Übersetzung beteiligte. Mehr Gelegenheit zu aktiver Beteiligung boten die der *Lecture* und *Diction* gewidmeten elf Lektionen, in welchen unter Leitung der Herren Cochet, Varenne, Arren, später Brun poetische und prosaische Abschnitte zuerst von den Leitern vorgelesen, dann von den Hörern wiederholt repetiert und zuletzt erklärt wurden. Einige dieser Lektionen begannen mit der Besprechung der freiwillig gelieferten *devoirs,* kleiner Aufsätze über ein leichtes Thema (Spaziergänge u. ä.), oder mit der Vorlesung einer selbstverfassten litterarischen Abhandlung durch einen Studierenden. All dies gab Gelegenheit, die Hauptmängel in der Aussprache festzustellen und zu korrigieren, während die Vorlesung der Aufsätze manch heitere Stilblüte zu Tage förderte. Zur Erleichterung dieser Übungen waren die Kurse in solche für *MM. les Professeurs* und *Étudiants* eingeteilt; die letzteren zerfielen wieder nach dem Alphabet in zwei Sektionen, die abwechselnd in Aktion treten sollten. Thatsächlich wurde dieser Einrichtung wenig Folge gegeben, da von der Erlaubnis, sämtlichen Lektionen beizuwohnen, fast allgemein Gebrauch gemacht wurde. Jeden Dienstag abend sollte im *Café Debon* eine *Réunion Familière de Conversation* stattfinden, allein das Überwiegen des deutschen Elements, insbesondere der Studierenden, verwandelte diese regelmässig in einen studentischen Kneipabend, wobei deutsche Lieder gesungen wurden — mitunter gab eine Dame auch ein französisches Lied zum besten — und die Konversation selbst von den französischen Herren deutsch geführt wurde.

Als bescheidene Frucht dieser Kurse gestatte ich mir einige Bemerkungen und Wahrnehmungen hinsichtlich der heutigen Aussprache des Französischen anzufügen, die vielleicht manchem Kollegen willkommen sind. Gewissermassen ein *préambule* zu den Kursen bildeten zwei Vorträge des Abbé Rousselot, Professors am *Collège de France,* über Phonetik. R. hat die Pariser Aussprache zum Gegenstand mikroskopischer Studien gemacht, indem er vier Vollblutpariser verschiedenen Alters und Geschlechts, deren Stammbaum er eingehend nachweist, als Versuchsobjekte benützt. In seiner Schrift: *Les articulations étudiées à l'aide du palais artificiel* zeigen 288 Figuren die verschiedenen Stellungen der Zunge, welche die Aussprache gewisser Silben erfordert. Bewehrt mit verschiedenen

Instrumenten *(tambour, ampoule etc.)* zum Zweck der Demonstration behandelte R. *Timbre, Durée* und *Intensité* der Vokale. Bezüglich des *Timbre* unterschied auch er für jeden Vokal eine offene, mittlere und geschlossene Aussprache, bezeichnet mit *à, a, á* u. s. w. Über das Nähere vgl. Ackerknechts Methodische Anleitung zur französischen Aussprache 19 ff.[1]) Von einzelnen Wörtern giebt es übrigens mehrere Aussprachen z. B. *(a)oû(t), aoû(t),* ja sogar *août*. Das Streben nach Harmonie bewirkt, dass dieselben Wörter je nach ihrer Stellung im Satz bald mehr offen, bald mehr geschlossen ausgesprochen werden. Oft bewirkt auch Verschiedenheit des Sinns Verschiedenheit der Aussprache. Dies gilt namentlich für è und é: so wird *maison* heute geschlossen ausgesprochen, die archaistische offene Aussprache ist jedoch für gewisse Verbindungen *notre maison, maison de France* (im Sinne von Familie) beibehalten. *Mais* sonst offen, klingt in *mai oui* geschlossen. Bezüglich der Aussprache resp. Unterdrückung des mittleren *e* giebt es keine Regel: ob man *petit* oder *p'tit* spricht, darüber entscheidet einfach die Gewohnheit, langsamer oder rascher zu reden. Vom Vokal *i* giebt es im Französischen nur *i* und *í* z. B. *icí, midí,* und zwar hat die Sprache die Tendenz, das finale *í* zu dehnen. Einen Unterschied der Quantität oder Länge der Silben, wie er im Lateinischen besteht, kennt das Französische sonst nicht, es ersetzt diesen Mangel durch reichere Harmonie (wir würden eher Melodie sagen), cf. *Napoléon, Odéon, prononciation* etc. Auch die *intensité* oder der *accent* ist im Französischen nicht so stark aufzutragen wie in den anderen Sprachen, cf. die Aussprache des Wortes *papa* in den verschiedenen Sprachen, die sich desselben bedienen. „Im übrigen ist die französische Sprache nichts anders als die lateinische gesprochen in Frankreich, wie die italienische Latein gesprochen in Italien."

Ich ergänze diese Andeutungen durch Mitteilung weiterer Bemerkungen unserer Professoren sowie eigener Wahrnehmungen. Bezüglich des *Timbre* fiel uns die durchweg geschlossene Aussprache der art. und pron. *les, des, mes, tes, ses, ces* auf; direkt gefordert wurde sie von Varenne im Gegensatz zu Cochet. Nicht allein *e* vor Doppelkonsonanten und in der Endung *et,* sondern auch *ai* wird in viel mehr Fällen, als die Schule kennt, geschlossen ausgesprochen, während andererseits *sais, sécheresse* u. ä. stets offen

[1]) Es versteht sich von selbst, dass die uns mitgeteilten Regeln und Bemerkungen, die mit denjenigen Ackerknechts übereinstimmen, hier übergangen sind.

klang. Das finale *e* war nach harten Explosivlauten, bes. *t*, kurz hörbar z. B. *toute, droite, ouverte*, während es nach den Dauerlauten unterdrückt wurde, z. B. *sign', montagn', établ', qui s'trouvait*. Wie in *comme, homme, donner*, so klingt auch in *Guillaume* der Olaut offen. Der Nasal in *ennui, sentir* etc. bildet nach Brun das beste Erkennungszeichen der französischen Landsmannschaft: in Mittelfrankreich lautet er *ã*, im Norden *õ*, im Süden *eĩ*. Die Verschleifung der Vokale findet nicht bloss innerhalb eines Wortes *(piano, pois* etc.*)* statt, sondern auch zwischen zwei eng zusammengehörigen Wörtern, z. B. *a été, se hâter*. Hörbar sind nach Lacuire die Schlusskonsonanten in *ours, cerf*[1]), *soit* neben *soi(t)*, nach Varenne in *os, sing., plus que* — aber *de plu(s)*. Das finale *r* der Silbe *eur* ist zwar nicht ganz verschwunden wie in *monsieur* (spr. *meussieu*), lautet aber nahezu wie im Englischen in *hear, sir* etc. Besondere Schwierigkeit bereitete den meisten Fremden die Aussprache der harten Explosivlaute *c, p, t*, die ohne Aspiration zu sprechen sind, sowie des *j*, das nicht weich genug gegeben werden konnte — daher die wiederholte Weisung *avancez les lèvres!* Zur *liaison* bemerkte Brun, dass sie prinzipiell nur in der Lektüre von Poesie und Prosa, sowie in der höheren Rede zu beobachten ist, in der Sprache der Konversation jedoch — abgesehen von den geläufigsten Verbindungen z. B. *nous avons* — für affektiert gilt. Sie wird aber auch in der Lektüre unterdrückt: 1. bei *noms propres* z. B. *l'Anglai(s) offrit*, 2. zur Vermeidung von Missverständnissen z. B. *il voulu(t) enter (opp. tenter)*, 3. beim *subst. bien*. Folgen auf einen Vokal mehrere Konsonanten, so scheint im allgemeinen Verlängerung desselben (cf. die lateinische Positionslänge) einzutreten, z. B. in *Allemāgne, cālme, exērce, flātter, gāgner, lēttre, mēttre, mēttez, mirācle, Sylvēstre*. Merke *toūjours, pleīne*, aber *plaīne*. Die richtige Betonung ist bedingt durch Einteilung des Satzes in Wortgruppen — daher die Weisung *groupez les mots!* Diese Wortgruppen bilden gleichsam die Takte einer musikalischen Phrase (cf. Ackerknecht p. 97), in welcher jedesmal die erste Note einen *ictus* erhält, während die letzte Note meist die Oberquart, viel seltener und gewöhnlich nur bei Nasalen die Unterquint bildet — cf. die deutsche Fragbetonung: Was hast du ge-

[1]) In einem Artikel des Journal vom 28. Aug. 1900 erklärt dagegen M. Émile Deschanel, Vater des Kammerpräsidenten, dass der Schlusskonsonant in *ours* und *cerf* wie in *moeurs* nicht hörbar ist. Man sieht, dass auch in Frankreich die Gelehrten über manche Dinge noch nicht einig sind.

than? Ich greife aufs Geratewohl einen Satz aus unserer Lektüre heraus, dessen Worte in folgender Weise zu Takten gruppiert wurden: **Je** *marchais* | **pieds** *nus* | **sur** *la neige* | **sur** *les épines* | **sur** *les cailloux* | **je** *ne sentais rien.* Der *ictus* fällt also sehr häufig auf *article, préposition, pronom,* Worte, die wir am wenigsten zu betonen gewohnt sind; so auch in folgenden kurzen Verbindungen **la** *mère,* **un** *baiser,* **très** *haut,* **plus** *facile,* **chez** *nous,* **au** *mois de mai,* **à** *quoi bon?* **peut**-*être.* **Les** *Anglais* | **sont** *en guerre* | **a***vec les Boërs.* Natürlich erleidet diese Regel mancherlei Ausnahmen; aus logischen oder Gefühlsgründen erhält auch manche Mittelsilbe einen besonderen Accent (cf. die Synkopierung innerhalb eines musikalischen Taktes). So spricht man **de** *sa mère* aber *de sa* **bon***ne mère* u. s. w. Die Vernachlässigung dieser Eigentümlichkeiten lässt trotz mustergültiger Aussprache der einzelnen Wörter sofort den Fremden erkennen. *Vous parlez bien français, mais vous avez encore l'accent étranger* ist daher das Urteil, das dieser am häufigsten zu hören bekommt. Daraus dürfte, beiläufig bemerkt, die Berechtigung der Reformbewegung auf dem Gebiet des neusprachlichen Unterrichts, aber auch die Schwierigkeit, die ihr entgegensteht, zu ersehen sein.

Dem Interesse, das die Mehrzahl der Hörer dem französischen Unterrichtswesen entgegenbrachte, entsprach ein von M. Roux (Schulinspektor in Briançon) gehaltener Vortrag über *L'Organisation de l'Enseignement primaire en France.* Auf Wunsch machte derselbe Herr noch weitere Mitteilungen über die Einrichtung des Sekundarunterrichts, die ich in Verbindung mit einigen sonstigen Wahrnehmungen mir wiederzugeben erlaube. Dem unserem Mittelschulbetrieb entsprechenden Sekundarunterricht dienen die staatlichen *Lycées* und die gewöhnlich nicht vollständig ausgebauten städtischen *Collèges,* und zwar giebt es solche Anstalten sowohl für die männliche als für die weibliche Jugend. Die *Lycées* sind in der Hauptsache Internate, ähnlich unseren Seminarien, doch für eine weit grössere Anzahl von Schülern, und zwar aus allen Altersklassen, eingerichtet. So ist das neue Grenobler *Lycée* ein weitläufiger Bau, der ein grosses Häuserquadrat bedeckt. An der Spitze eines *Lycée* steht der *Proviseur,* der Verwaltung und Disziplin zu handhaben hat, neben ihm als Studienrektor der *Censeur;* beide brauchen keinen Unterricht zu geben. Der Leiter eines *Collège* heisst *Principal.* Jeder Lehramtskandidat heisst, sobald er sein Staatsexamen zu Paris (weibliche Kandidaten zu Sèvres) bestanden hat, *agrégé;* unterschie-

den werden *agrégés de lettres* (alte Sprachen), *de langues modernes* (zwei lebende Sprachen nach freier Wahl), *d'histoire et de géographie, de sciences* (Mathematik und Naturwissenschaft), *de dessin.* Der Gehalt beträgt für Professoren an *Lycées* 3600—5600 Frcs., wozu eine *indemnité de résidence* in verschiedener Höhe kommt (Volksschullehrer erhalten bis zu 600 Frcs.), für Professoren an *collèges* 2600—3900 Frcs. Dazu kommen *chargés de cours* mit Gehältern von 2800—4900 Frcs., *répétiteurs* oder *surveillants (pions)* mit einem Gehalt von 1000 Frcs. bei freier Station.

Zöglinge der *Lycées* können schon Vierjährige werden. Für die Kleinen besteht eine *classe enfantine;* es folgt der Elementarunterricht ähnlich dem der Primarschule. Auf der höhern Stufe gabelt sich der Unterricht in fünf Zweige, *rhétorique, philosophie* etc., doch können verschiedene Klassen verbunden werden. Die Erteilung des Religionsunterrichts ist in sämtlichen Schulen den Konfessionen vorbehalten, die Schule selbst erteilt dafür Unterricht in Moral und Gesetzeskunde. Den Abschluss des Sekundarunterrichts bildet das Baccalaureatexamen. Der mündliche Teil desselben ist öffentlich, und wir hatten wiederholt Gelegenheit im Hauptauditorium der Grenobler Universität solchen beizuwohnen. Ein Professor prüfte ohne Assistenz die einander ablösenden Kandidaten in alten Sprachen und französischer Litteraturgeschichte. Je nach der Anzahl der richtig beantworteten Fragen erhielten die kaum vernehmbar antwortenden Kandidaten die Zeugnisse 0—20, die alsbald am schwarzen Brett angeschlagen werden. Von ca. 20 Kandidaten erhielten nur zwei das Reifezeugnis, der eine mit der Note *bien,* der andere *passablement.* Dies Resultat erschien uns um so auffallender, als bei der den Sommerferien (1. August bis 16. September) unmittelbar vorausgehenden *distribution des prix* mit Preisen, die in Kränzen und Büchern bestehen, förmlich Verschwendung getrieben wurde. Eine solche Preisverteilung ist eine wirkliche Staatsaffaire, bei welcher ausser Eltern und Anverwandten der *lauréats* die Spitzen der Behörden, des Militärs und der Universität offiziell teilnehmen, die Militärmusik spielt, von Professoren Reden gehalten werden und ganz ausgezeichnete Schüler vom Präfekten des Departements *embrassiert* zu werden pflegen — ein theatralischer Zug, der dem Geschmacke der Nation zusagt, andererseits aber auch die Bedeutung des öffentlichen Unterrichts und die Solidarität und Gleichberechtigung sämtlicher Ressorts in einer dem Ansehen des Lehrerstands nur förderlichen Weise zum Ausdruck bringt.

Zum Schlusse noch einige spezielle Notizen für diejenigen, welche die Neigung verspüren sollten, in künftigen Sommern gleichfalls an den Grenobler Ferienkursen teilzunehmen. Die Reise wird für die Deutschen im allgemeinen über Genf gehen. Von hier hat man die Wahl zwischen 2 resp. 3 Eisenbahnrouten. Die kürzeste, 168 km lange, führt durch das hochromantische Rhonethal über Bellegarde nach Culoz und von hier an dem von Lamartine besungenen Lac de Bourget hin nach Aix-les-Bains; die zweite, 178 km lange, Route über Annemasse und Annecy ebendahin. Von Aix-les-Bains geht die Fahrt über Chambéry, Montmélian durch das herrliche Grésivaudanthal nach Grenoble. (Der Fahrpreis beträgt von Genf bis Grenoble in 3. Klasse ca. 9 Frcs.) Von der zweiten Route zweigt in Annecy demnächst eine neue Linie ab, die am reizenden Lac d'Annecy hin nach Albertville führt und bei Montmélian in die erstere Route einmündet. — Die Kosten für den Lebensunterhalt sind in Grenoble fast durchgängig viel niedriger als in der Schweiz. Ich bezahlte für ein schönes Zimmer 35 Frcs., für zwei Mahlzeiten, bestehend aus je vier Gängen incl. Wein[1]), im besten Restaurant (Lafayette) 78 Frcs. monatlich. Doch giebt es schon Zimmer für 15 Frcs. und volle Verköstigung für 40 Frcs. monatlich. Wer sich in eine Familienpension begiebt, hat 110 bis 120 Frcs. per Monat zu bezahlen und findet dabei Gelegenheit zur Konversation. Studenten, namentlich aber die Herren Offiziere sollen gerne erbötig sein, mit Deutschen in gegenseitigem Austausch Konversation zu üben. Die Kurskosten betragen für 4—6 Wochen 30 Frcs., für die 4 Monate 50 Frcs. Stadt (64 000 E.) und Land erfreuen sich infolge der ausserordentlichen Fruchtbarkeit des Bodens und der Blüte der Gewerbe (bes. Handschuh- und Zementfabrikation) grosser Wohlhabenheit. Zahlreiche der öffentlichen Wohlfahrt und Bildung dienende Einrichtungen — Museen, Bibliotheken[2]), schönbepflanzte, zu behaglichem Studium einladende Plätze und Gärten, ausgezeichnetes Wasser, Schwimmbad, grossartige Quai-

[1]) Auf dem Lande erhält man die 3/4 Liter haltende Flasche Wein für 40—50 Cts., während 1/2 Liter Bier — das beste bei „Onkel" Burtin an der Place Victor Hugo — 50 Cts. kostet.

[2]) Theater und Casino sind im Sommer in Grenoble geschlossen. Dagegen haben die Studierenden auf Grund ihres Ausweises freien Eintritt im Theater von Uriage-les-Bains, 10 Kilometer östlich von Grenoble. Militärkonzerte finden dreimal wöchentlich auf den öffentlichen Plätzen statt.

bauten an der Isère, insbesondere aber die Menge der nach allen Richtungen weit ins Land hinausführenden Lokalbahnen — legen sowohl von der Wohlhabenheit als von dem Gemeinsinn der Bewohner rühmliches Zeugnis ab. Über die landschaftlichen Reize des Dauphiné brauche ich kein Wort zu verlieren. Mit Recht heisst Grenoble, das in mancher Hinsicht an Innsbruck erinnert, „Königin der Alpen". Wer Freude an der Natur, Interesse an historischer Landschaft hat, wird nirgends reichere Anregung finden. Kein Wunder, dass die Leute des Dauphiné bestrebt sind, den alljährlich die Schweiz überflutenden Touristenstrom auch nach ihrem weniger bekannten Gebiet *(l'Oberland)* zu leiten. Ein *Syndicat d'initiative* sucht durch Auskunftbureau, Verbreitung von Broschüren etc. in diesem Sinne zu wirken. Auch die Einladung an die Mitglieder des internationalen Kongresses der Presse, die von Grenoble aus die Hauptsehenswürdigkeiten des Dauphiné und Savoyens besuchten, hatte denselben Zweck. Was beim offiziellen Bankett in einem gutgemeinten Poëm ihnen zugerufen wurde, galt auch uns andern Fremden, deren Vertreter gleichfalls geladen waren:

Le Dauphiné, du fond du cœur, vous remercie
D'avoir jusque chez lui tous bien voulu venir!
Il espère de plus, s'il vaut qu'on l'apprécie,
Que vous l'emporterez dans votre souvenir . . .
Que vous direz de lui tant de bien à la ronde,
Que l'on viendra le voir de tous les lieux en tout temps!
— Si vous êtes contents, et vous serez contents,
Mesdames et Messieurs, envoyez nous du monde.

Bacos Wort über die Philosophie.

Der S. 256 angeführten modern französischen Fassung von Bacos Ausspruch über die Philosophie „Un peu de philosophie nous éloigne de Dieu, beaucoup de philosophie nous ramène à lui" verlohnt es sich wohl die ursprüngliche Fassung gegenüberzustellen, die nicht allen Lesern gegenwärtig sein wird: „leves gustus in philosophia movere fortasse ad atheismum, sed pleniores haustus ad religionem reducere" oder anderswo: „parum philosophiae naturalis homines inclinare in atheismum, at altiorem scientiam eos ad religionem circumagere".

Mir ist das Wort aus Fr. H. Reusch, Bibel und Natur (4. Auflage, Bonn 1876, S. 52), bekannt, wo auf das Freiburger Kirchenlexikon XII, 95 verwiesen ist. Aus den Deutsch-Evangelischen Blättern von 1889, S. 541, schrieb ich mir dazu, dort als ein Wort des Picus von Mirandula angeführt: „Philosophia obiter tractata a Deo abducit, plenius hausta ad Deum reducit." Dem wahren Ursprung und Wortlaut des Ausspruchs nachzugehen, fehlen mir in Maulbronn die Mittel.

Die feriarum primo. Eb. Nestle.

Litterarischer Bericht.

Prof. Dr. Hans Müller, **De viris illustribus.** Lateinisches Lesebuch nach Nepos, Livius, Curtius für die Quarta höherer Lehranstalten. 5. Aufl. geb. 1.50 Mk. Hannover und Berlin, Carl Meyer.

Dieses Lesebuch soll als erste lateinische Lektüre den Nepos ersetzen und ist zunächst zu vergleichen mit dem bei uns gebräuchlichen Lhomond-Holzer, nur dass der Gebrauch auch noch in Untertertia hereinragen soll. Es enthält 10 Vitae aus der griechischen, 6 aus der römischen Geschichte, durchweg ausführlicher gehalten als die in Lhomond, so dass sie also eher wie diese zugleich als Aufsatzmuster gelten können, zunächst für den als Schulleistung verflossenen lateinischen Aufsatz, dann aber auch für den deutschen. Dementsprechend sind kleine Reden im Stil römischer Rhetorik eingeflochten, die Einleitungen führen trefflich in den geschichtlichen Zusammenhang ein, das Pragmatische nimmt einen breiteren Raum ein. Dennoch würde ich Lhomond den Vorzug geben. Dieser giebt uns nur Vitae aus der römischen Geschichte, was mir für ein modernes Lateinbuch passender erscheint; wenn wir in unsern Schulen bei Nepos auch lateinische Vitae griechischer Männer lesen, so ist doch durch die praefatio der Gesichtswinkel des Interesses der Römer an griechischer Geschichte deutlich gegeben. Sodann scheint mir die treffende Kürze bei Lhomond passender für Vitae besonders aus der älteren römischen Geschichte als livianische Art, und das Interesse am Stoff wird so besser befriedigt; das ist mir um so wichtiger, als die Lektüre auf dieser Stufe doch recht langsam fortschreitet. Die Vorzüge des Müllerschen Buches kann bei Lhomond der Lehrer leicht ersetzen. Aber es ist ein gutes Buch, mit gutem, schulgemässem Latein. Nur könnten, zumal bei einer 5. Auflage, etwas weniger Druckfehler drin sein. F. Hertlein.

Lhomond-Holzer, **Viri illustres.** Neubearbeitet von Prof. Dr. H. Planck und Prof. Minner. Zwölfte Auflage. Stuttgart, Ad. Bonz & Comp., 1902.

Nach wenigen Jahren ist eine neue, die 12., Auflage erforderlich geworden, der beste Beweis für die unverminderte Beliebtheit und Brauchbarkeit dieses Schulbuchs. Die Bestände der früheren, nebeneinander benützten Auflagen dürfen nunmehr als verbraucht angesehen werden. Darum waren die Herausgeber in der Gestaltung des Textes weniger mehr beengt, als bei der vorigen Ausgabe. Die vorgenommenen Änderungen sind grossenteils der Praxis des Unterrichts, den Wünschen und Vorschlägen beteiligter Kollegen entsprungen; andere erschienen den Herausgebern geboten durch die von ihnen eingehaltene und didaktisch durchaus gerechtfertigte Berücksichtigung des wirklich nachgewiesenen klassischen Sprachgebrauchs, wobei sie keinerlei Beschränkung auf hergebrachte Scholastizitäten sich auferlegten. Auch in den Anmerkungen und dem von Prof. Minner bearbeiteten Wörterbuch spürt man an vielen Stellen die ergänzende und nachbessernde Hand; der Fleiss und die Pünktlichkeit, mit der das Wörterbuch durchgearbeitet ist, lassen, ganz abgesehen von der Bedürfnisfrage an sich, eine gedruckte Präparation eigentlich entbehrlich erscheinen. Um nur einige Stichproben zur Vergleichung mit der alten Auflage zu geben, wolle man etwa nachsehen: ornatus, praecipio, redigo, refero, restituo etc. Ist salutem reddere „wider" grüssen wohl absichtlich so in der 11. und 12. Auflage geschrieben? Auch in der 11. und in dieser neuesten Auflage findet sich im Wörterbuch im Gegensatz zu den früheren Ausgaben „immineo, imminui, 2.", während Stowasser, Landgraf und die Herzogschen Übungsbücher nur die präsentischen Formen gelten lassen. Beachtenswert sind die zahlreichen bündigen Hinweise auf Etymologie und Grammatik, auf Geographisches und Geschichtliches, von denen Wörterbuch und Anmerkungen durchzogen sind; die Quantitätsbezeichnungen im Wörterbuch sind mehr als ausreichend. — Es sind wieder zweierlei Ausgaben erschienen: eine mit und eine ohne Karten, die erstere für Schulen, deren Schülern der Besitz besonderer Geschichtsatlanten nicht durchweg zugemutet werden kann, die letztere für Anstalten, deren Schüler in der Regel schon in jüngeren Altersklassen einen historischen Atlas besitzen. Druck und Ausstattung des Buchs ist gleich gediegen wie bei dem früheren Verlag.

Stuttgart. Schaumann.

Th. Drück, **Griechisches Übungsbuch für Sekunda.** Zweite Auflage. X und 132 S. 8°. Stuttgart, Adolf Bonz & Comp., 1902.

Das nun in zweiter Auflage erschienene griechische Übungsbuch für Sekunda von Dr. Th. Drück ist bereits in nahezu allen württembergischen Gymnasien eingeführt und hat auch ausserhalb unseres engeren Vaterlandes in weiten Kreisen Anerkennung und teilweise Aufnahme gefunden. Es verdankt diesen grossen Erfolg dem Umstand, dass die ganze Anlage wie die Bearbeitung im einzelnen durchaus dem jetzigen Zweck der griechischen Komposition in Sekunda angepasst ist, wonach die griechischen Kompositionsübungen sich auf die feste Einprägung der syntaktischen Regeln zu beschränken haben. Zur ersten und vollständigen Einübung der syntaktischen Regeln enthält der erste Teil des Übungsbuches in den einzelnen Abschnitten zunächst methodisch gut geordnete Einzelsätze; an diese schliessen sich jeweils zusammenhängende Stücke an, in denen der Schüler die verlangte Fertigkeit erproben kann. Mit der Einübung der Syntax ist zugleich die Wiederholung der Formenlehre verbunden. Endlich bietet in einem zweiten Teil des Buches eine grosse Anzahl zusammenhängender Stücke Gelegenheit, die Kenntnis der griechischen Syntax zu erhalten, zu befestigen und zu vertiefen. Da auch die Bearbeitung im einzelnen durchaus „auf feste Einprägung der grammatischen Regeln“ berechnet ist, so sind stilistische Schwierigkeiten im allgemeinen vermieden oder, wo das Streben, ein gutes Deutsch zu geben, sie mit sich brachte, durch Anmerkungen beseitigt.

Das Buch hat in der zweiten Bearbeitung, welche die ganze Anlage der ersten beibehielt, noch bedeutend an Wert gewonnen durch die Sichtung der Einzelsätze, durch „Vermehrung der zusammenhängenden Stücke im ersten Teil des Buches auf die doppelte Zahl“, durch Aufnahme von zusammenhängenden Stücken über Inf., Part. und Negationen, durch Behandlung der entsprechenden Regeln im grammatischen Anhang und durch Trennung dieses Anhangs von den Übungen.

Mit Recht hat der Verfasser an den Einzelsätzen festgehalten, obgleich der modernen Strömung folgend manche Stimme sich dagegen erhob. Wenn den psychologischen Gesetzen gemäss überhaupt die Aneignung von Kenntnissen, wie sie hier in Betracht kommen, auf klarer Einsicht und Übung beruht, so geschieht die erste Erlernung der syntaktischen Regeln eben am natürlichsten und sichersten an einer angemessenen Zahl von Einzelsätzen — auch noch am Obergymnasium. Greift doch einer, der noch in späterem Alter eine fremde Sprache erlernt, ganz von selbst zu Einzelsätzen, um durch Vergleichung und mehrfache, rasch aufeinander folgende Anwendung schnell eine sichere Kenntnis der grammatischen Erscheinungen zu gewinnen. Dass die Einzelsätze fast ausschliesslich aus griechischen Schriftstellern entnommen sind, ist wohl als Gewinn zu bezeichnen, insofern die Schüler da, wo die Grundlage ihrer syntaktischen Kenntnisse gelegt werden

soll, kein gemachtes Griechisch, sondern echtes lernen. Im übrigen sind ziemlich viele solcher Sätze (ca. 46), deren Inhalt weniger entsprach, gestrichen, andere sind besser gestaltet, endlich wurden auch einige neue Sätze eingefügt. Eine weitere Verminderung der Einzelsätze wäre nicht angezeigt, eher eine Vermehrung.

Die zahlreichen zusammenhängenden Stücke, die neu aufgenommen wurden (mehr als 30 im ersten Teil und 12 im zweiten Teil), sind mit Ausnahme von wenigen, aber wohlgelungenen modernen Themen (vgl. N.N. 24, 25, 31) gleich den alten nach griechischen Schriftstellern bearbeitet, so dass auch sie „in Gedankenkreis und Wortschatz dem Lehrstoff der Lektüre sich möglichst nähern“. Ein noch engerer, durchgehender Anschluss an die Lektüre, wie er von mancher Seite aus gefordert wird und teilweise bei Schularbeiten naturgemäss stattfindet, wäre im Interesse der Selbständigkeit der Schüler nicht zu wünschen. Im übrigen ist von den neuen Stücken dasselbe zu sagen, was schon von den bisherigen allgemein anerkannt wurde: dass sie inhaltlich anregend, gut stilisiert und nicht zu schwer sind. Vielleicht wäre es indess doch manchem Kollegen erwünscht, wenn für den Gebrauch in der Obersekunda und Prima noch einige schwierigere Aufgaben angefügt wären. Die historische Anordnung der Stücke im zweiten Teil ist mit Recht beibehalten.

Der grammatische Anhang ist jetzt von den „Übungen“ getrennt und als selbständiges Büchlein herausgegeben, so dass das Übungsbuch auch bei Schularbeiten benützt werden kann. Die bisher im Anhang gegebenen Regeln sind z. T. erweitert oder schärfer gefasst (vgl. 6, 7, 14 A., 28—30, 40), andere mit Beispielen versehen (vgl. 69, 80, 81, 92, 93). Neu hinzugekommen sind 11 weitere Nummern, in welchen die Regeln über Inf., Part. und Negationen übersichtlich und leicht fasslich dargestellt sind. Diese Zusammenfassung ist jedenfalls für die Repetition der Grammatik genügend und wird, wenn auch unsere Grammatiken „schlanker“ geworden sind, doch dem Wunsche vieler Lehrer entgegenkommen. Hat doch Kägi selbst seiner Grammatik in den „Beispielen zu den Hauptregeln der Syntax“ (Anh. p. XXXII—XLIV) eine ähnliche Zusammenfassung beizufügen für zweckdienlich gehalten.

Einzelheiten betreffende Wünsche, die von verschiedenen Seiten vorgebracht wurden, hat der Verfasser bei der zweiten Bearbeitung, soweit es möglich war, erfüllt (durch Änderung einzelner Ausdrücke, Beseitigung unnötiger Verweisungen in den Anmerkungen u. a.). Hier weitere derartige Wünsche vorzubringen, erscheint nicht als zweckdienlich.

Schliesslich sei noch erwähnt, dass in der zweiten Auflage die neue deutsche Rechtschreibung durchgeführt ist, dass der Druck schöner, weiter und namentlich in den Anmerkungen grösser, und dass die ganze Form des Buches gefälliger geworden ist.

Ehingen. Metzieder.

Dr. Th. Klaiber und Prof. Dr. O. Lyon, **Die Meister des deutschen Briefes.** VIII und 529 S. Preis geb. in Calico 6 Mk. Bielefeld und Leipzig, Velhagen & Klasing, 1901.

„Die Meister des deutschen Briefes“ wollen die beiden Verfasser uns kennen lehren in Einzeldarstellungen, während G. Steinhausen in seiner bekannten „Geschichte des deutschen Briefes“ dessen Entwicklung, seine Wandlungen in verschiedenen Epochen des deutschen Geisteslebens schildert. St. geht auf das Typische aus, K. und L. auf das Individuelle. Sie wollen uns bedeutende Persönlichkeiten durch Einführung in ihre intimen Gedanken und Empfindungen in ihrer Eigenart verständlich machen und sie unserem Herzen menschlich näher bringen.

An Briefsammlungen bekannter Männer herrscht wahrhaftig kein Mangel, eher embarras de richesse. Von Goethes Briefwechsel (bis jetzt 21 stattliche Bände der Weimarer Ausgabe!) sagt Lyon: „Dieser Schatz sollte in keinem gebildeten deutschen Hause fehlen.“ Wenn man solche Ansprüche an jeden Gebildeten machen kann, in welcher Bedrängnis mag sich dann der angehende Jünger der deutschen Philologie befinden, der in seinem Colleg-Manuskript eine ganze Reihe wichtiger Briefwechsel samt Namen der Herausgeber verzeichnet findet! Wo soll er da anfangen, wo aufhören? Wie willkommen muss ihm da ein Führer sein, der das Schöne und Interessante für ihn auswählt und ihm leicht zugänglich macht! Hier sind die Koryphäen alle in einer Walhalla versammelt, vom mittelalterlichen Liebesritter bis zum Feldherrn und Soldaten des Jahres 1870. Hier mag er unter ihnen umhergehen, von einem zum andern, und sich mit dem in ein Gespräch einlassen, dessen Unterhaltung ihn am meisten anzieht. Die Auswahl ist gross genug — eher zu gross als zu klein —: das Personenverzeichnis am Eingang führt 84 Namen auf: alle Zeitalter, Geschlechter, Stände, Berufsarten und Geistesrichtungen sind vertreten, wenngleich naturgemäss die Litteraten vorwiegen.

Andererseits ist nicht zu befürchten, dass diese bequeme Auswahlsammlung der Benützung der Originalausgaben Eintrag thun werde. Bei manchen Autoren wird man sich mit dem Mitgeteilten begnügen, andere Briefe schmecken „nach mehr“, der Appetit wird mit dem Essen kommen, und der Leser wird sich schleunigst den bisher mit scheuer Ehrfurcht betrachteten Briefwechsel kommen lassen. — Dadurch erfüllt er einen Wunsch der Verfasser. — Das Buch ist überhaupt nicht bloss zur Belehrung junger Litteraturbeflissener dienlich. Eine grosse Anzahl der Briefe gewährt bei der Lektüre reinsten, unmittelbarsten Genuss durch den Eindruck der kraftvollen Persönlichkeit, durch die duftige Poesie der Empfindung und Darstellung oder durch ihren behaglichen, oft auch derben Humor. In dieser Hinsicht seien nur die

Briefe Gottfried Kellers erwähnt, z. B. der an Ludmilla Assing: das gehört mit zum Köstlichsten, was man überhaupt lesen kann!

Die Originalbriefe sind durch kurze treffliche Schilderungen der sittlichen und litterarischen Eigenart der Verfasser eingeleitet oder an dem Faden einer biographischen Erläuterung aufgereiht. Gewiss war aber die Auswahl aus der riesigen Menge des Materials eine nicht geringere Leistung als diese eigenen Zuthaten der Verfasser. Die Wahl darf als eine wohlgelungene bezeichnet werden, wenn auch der eine dies, der andere das, je nach seinem besonderen Geschmack, gerne mit aufgenommen sehen würde. Klaiber selbst schreibt: „Wir würden leicht manchen dickleibigen Briefwechsel entbehren, wenn das Bändchen, das die Mörike-Schwindschen Briefe enthält, nur etwas umfangreicher wäre.“ Vielleicht wird der Ausspruch auf seine Sammlung selbst angewendet von Lesern, denen die Briefe, welche aus Anlass der Illustrationen Schwinds zu Mörikes „Sicherem Mann“ etc. zwischen den beiden gewechselt wurden, lieber wären als der ganze Fürst Pückler. Von Scheffel wird eine Probe seiner „burschikosen Manier“ gegeben. Ich möchte darauf hinweisen, dass noch ein anderer Reiz in der Lektüre seiner Episteln gefunden werden kann: häufig enthalten sie, namentlich die Briefe aus Säckingen in die Heimat, aber auch die von Rom aus an den „Engeren“ gerichteten, Skizzen zu Gemälden, die wir dann ausgeführt im „Trompeter“ wiederfinden. Wenn Sch. berichtet, wie er nach dem Weinhaus „del Facchino“ pilgert, um dort das Eintreffen eines Sendschreibens aus dem „Engeren“ bei einer Korbflasche Orvieto würdig zu feiern, so sehen wir die Gestalt des treuen Kutschers Anton vor uns aufsteigen. Ja, wie es oft so geht, die genialen Kreidestriche der Skizze sind wohl gar interessanter als das wohlgeordnete Gemälde: der Trompeter erwidert dem Erdmännlein, das er auf den Fuss getreten: „Das bedaur' ich“, in dem Brief des Dr. Scheffel an sein „lieb und frum Schwesterlin Maria“ aber lautet die Antwort: „Ei, so leben Sie gefälligst hoch, deutscher Reichsbürger!“ u. s. f. Ich verkenne jedoch nicht, dass gerade diese, meist langen Briefe nicht wohl in den Rahmen der Sammlung passten.

Was die Wiedergabe der Texte betrifft, so ist die Orthographie des Originals beibehalten; dafür sind wir dankbar. Peinliche Genauigkeit ist nicht gerade nötig. Entschieden vermissen wird man diese Tugend aber bei dem Brief Heinrichs von Nördlingen (S. 2), der bei einer Neuauflage einer gründlichen Korrektur zu unterziehen ist. Ich beschränke mich hier auf Richtigstellung dessen, was für das Verständnis nötig ist; denn so wie er dasteht, ist er nicht zu geniessen. Z. 13 und 8 v. u. sind die Kommata nach „mund“ und bei „got gantzes trostes“ zu tilgen. Z. 10 v. u. lies „erheb sie uz ir in dich“ statt „uz dir in dich“ (so auch bei Steinhausen!); f. Z. lies „ernert“ statt „waert“; Z. 6 v. u.: „wan si anderswa hilf nit (statt „mit“) suchet dan bei dir“ (zu deutsch:

denn sie sucht nirgends anders Hilfe als bei dir); endlich S. 3, Z. 5 v. o. „sunder“ statt „sünder“. Auch in dem ersten, übrigens ganz reizenden, poetischen Stück würde ich „dass halb“ lieber getrennt schreiben.

Bei der hervorragenden Bedeutung des Briefs als Kulturmittel und Kulturmesser namentlich im 18. Jahrhundert drängt sich die Frage auf, ob eine Briefsammlung wie die vorliegende nicht auch heutzutage noch für die Jugendbildung, für die Schule direkt verwendbar sei. In Frankreich wird, soviel ich weiss, z. B. Voltaires Briefwechsel in den Mittelschulen so eifrig studiert, dass dem Abiturienten die Aufgabe gestellt werden kann, einen Brief in Geist und Stil Voltaires, eine Art Epistola Heroica, zu verfassen.

Auch in deutschen Lesebüchern haben einzelne Briefe litterarhistorischen und kunstkritischen Inhalts Aufnahme gefunden, so in dem trefflichen Buch von Wendt. Der Meinungsaustausch Schillers mit Goethe über „Die Kraniche des Ibykus“ findet sich auch bei K. und L. und liesse sich recht gut im Unterricht verwerten. Wie anschaulich könnte man nicht den „Sturm und Drang“ machen durch Vorlesen aus Goethes Jugendbriefen! Oder wenn ich z. B. eine Litteraturstunde über Gellert zu geben hätte, ich wüsste nichts Besseres zu thun, als den Husarenbrief Gellerts und einiges aus seinem Briefwechsel mit der Demoiselle Lucius vorzulesen. Das giebt ein treffliches Bild der Zeit und des Mannes, um so mehr als ein nicht unwesentlicher Teil seiner Bedeutung in dem Einfluss besteht, den er durch seine Musterbriefsammlung und seine eigene Korrespondenz auf die Bildung des Mittelstandes ausübte. Ich glaube also, dsss sich das Buch zwar nicht im Sinne der Gellertschen Sammlung als Stilmuster und Übungsbuch, wohl aber in der Hand des Lehrers als Anschauungsmittel für den litteraturgeschichtlichen Unterricht auch für die Schule wohl eignet und den Lehrern des Deutschen und den Schulbibliotheken zur Anschaffung empfohlen werden kann.

Ich schliesse mit der Versicherung, dass mir die Lektüre desselben grossen Genuss bereitet hat, und dass ich dem baldigen Erscheinen einer ähnlichen Bearbeitung unserer Memoirenlitteratur von dem einen unserer beiden Verfasser mit Freuden entgegensehe.

Tübingen. Dr. Eugen Mann.

Lehrbuch der Geschichte für höhere Lehranstalten, in Übereinstimmung mit den neuesten Lehrplänen. Von Dr. K. Schenk. IX: Lehraufgabe der Oberprima. Neuere Geschichte von 1648—1888, verfasst von E. Wolff, Direktor des Domgymnasiums zu Schleswig. 526 S. Leipzig und Berlin, B. G. Teubner, 1901.

Die Vorzüge, die den Lehrbüchern des Schenkschen Unterrichtswerks nachgerühmt werden, gelten auch von den von E. Wolff bearbeiteten Teilen VI und IX: richtige Auswahl des Stoffs, Aufnahme der sichern Ergebnisse neuerer und neuester Forschung, klare, durchsichtige, anregende Darstellung. Band IX zeichnet sich besonders noch dadurch aus, dass er bis 1888 herabgeführt ist und so noch das Aufkommen der Weltmächte an Stelle der europäischen Grossmächte, sowie die Befestigung des Deutschen Reichs und seiner Weltmachtstellung, oder im einzelnen die Geschichte des Niedergangs der Türkei, die Geschichte Italiens, der Vereinigten Staaten, Japans, des Drei- und Zweibunds, die Verstärkung der deutschen Kriegsmacht, die finanzielle Befestigung des Reichs, die wirtschaftliche Entwicklung Deutschlands, seine Kolonien, die innere Entwicklung Preussens, die soziale Entwicklung und endlich die jüngste Gestaltung der Künste und Wissenschaften enthält. Wenig Bücher von diesem Umfang dürften gleich inhaltsreich sein und Namen und Titel enthalten wie, um nur einige Stichproben zu nennen: Archäologisches Institut in Rom, Pasteur, drahtlose Telegraphie, Bessemer, Leutenot, Pergamonaltar, Lüderitzland, Versunkene Glocke, langfristige Handelsverträge, Brandenburggeschwader, Freilichtmalerei u. s. w. Die Fülle des Gebotenen ist so gross, dass man ein alphabetisches Register hinzuwünschen möchte. Dabei ist die Darstellung mit ihren vielen Einzelheiten nicht etwa zerhackt, sondern pragmatisch, fliessend, die Gegenwart organisch aus der Vergangenheit entwickelnd.

Das Hauptbestreben ist sichtlich, mit Hintanhaltung allgemeiner Urteile die Thatsachen sprechen zu lassen (die eigene Ansicht des Verfassers verrät sich oft nur durch die Färbung des Ausdrucks; vgl. S. 224: „in Linienführung und Farbengebung die kecke Eigenart der Modernen, denen Japan und China anregender sind als Griechenland und Italien", oder S. 240: „Unreife derer, die sich das jüngste Deutschland nennen liessen"; deutlicher z. B. S. 228: „doch wurde die Grundlage des Gymnasiums trotz einzelner Verbesserungen seit 1890 mehrfach erschüttert").

Die Kriegsgeschichte tritt zurück; stark betont werden dagegen Verfassungsgeschichte, Ordnung der Justiz, Entwicklung des Kulturlebens, besonders der Landwirtschaft (Befreiung der Bauern), Handel und Verkehr, Technik und Industrie, Kunst und Wissenschaft, Soziologie (Entwicklung der Sozialdemokratie) und — ein bisher in Geschichtslehrbüchern kaum angetroffener Artikel — die christliche Liebesthätigkeit. Wer aus letzterem Umstand auf eine pietistische Anhauchung des Verfassers schliessen wollte, würde sich sehr täuschen; das Buch trägt vielmehr den frischen Zug gesunder geistiger Freiheit an sich.

Besonders eingehend ist die preussische Geschichte behandelt, so ins einzelne sich ausbreitend, dass z. B. bei der inneren Entwicklung

unter dem grossen Kurfürsten oder dem zweiten König oder Friedrich dem Grossen oder Friedrich Wilhelm IV. des Guten — uns Süddeutschen jedenfalls — zuviel geboten zu sein scheint, wogegen man anderes, wie die englische Rebellion und Revolution oder den Aufstand der Tiroler 1809 oder die Entstehung der heiligen Allianz oder die zweite Blütezeit der deutschen Dichtung in breiterem Rahmen dargestellt sehen möchte.

Ein Glanzpunkt des Buches sind seine meisterhaften, mit wohlerwogenem Urteil und gedrängter Zusammenfassung ausgearbeiteten Charakteristiken der leitenden Persönlichkeiten: das Bild eines Friedrichs des Grossen oder des Königs Friedrich Wilhelm I., III., IV., oder der Girondisten und Jakobiner u. a. tritt dem Leser plastisch entgegen; der Charakterkopf des korsischen Übermenschen ist vorzüglich getroffen. Auch die Kulturentwicklung ist stets trefflich wiedergegeben.

Der Ausdruck im einzelnen ist gut lesbar, meist knapp und inhaltsvoll, oft mit glücklicher Wendung und einfachem Pinselstrich tiefere Perspektiven eröffnend, manchmal mit Gegensätzen spielend und nicht ohne Manier. Man vergleiche, um wieder nur einige Proben zu geben: „Ludwigs königliche Aftergöttlichkeit“, „Franz lieferte seine Tochter ihm zur Heirat aus“, „Peter der Grosse peitschte sein grollendes Volk in die abendländische Kultur hinein“, „die vergreisten Generäle Preussens im Jahr 1806“, „mit der äussern Bildung verwelschte die innere“ (wie sagt doch Fr. von Logau?: à la mode Kleider, à la mode Sinnen; wie sich's wandelt aussen, wandelt sich's auch innen!); oder: „des Kaisers unkaiserliche Umtriebe“, „der deutsche Fürstenbund sollte etwas schützen, was des Schutzes nicht wert war“, „den Gewaltsprüchen folgten sofort die Gewaltthaten“, „Bürgerkriege in Polen ohne Bürger“, „sie waren Henker, um nicht selbst dem Henker zu verfallen“; gesuchter ist schon: „wegen seiner grundsätzlichen und doch grundsatzlosen Opposition“; phrasenhaft ist: „da fand sich der Mann (Bismarck), der ihn aus dem Kampfgewühl auf die freie Königshöhe führte“.

Das Ganze durchwärmt ein patriotischer Hauch, der jedoch den Verfasser nicht blind macht gegen Missstände und Missgriffe z. B. in der Verwaltung der Kolonien, „in der sich nur langsam eine erfolgreiche Weise herausarbeitet; sie litt bisher bald an juristischem Formentum, bald an zuviel Kriegslust“ (S. 227).

Löblich ist das Bestreben, die Ortsbestimmungen (besonders für Schlachten) möglichst genau zu geben (z. B. Sassbach o.n.ö. von Strassburg! oder Malplaquet zwischen der oberen Schelde und der Sambre); aber nicht immer ist die Bestimmung richtig, z. B. liegt Stockach nicht am n.w. Ende des Überlingersees (S. 115), Altranstädt nicht s.w. von Leipzig, Mollwitz nicht s. von Brieg, das Schlachtfeld von Hochkirch nicht n.ö. von Görlitz (Verwechslung mit einem andern Hochkirch).

Statt „Deutschland in seiner tiefsten Erniedrigung“ (S. 123) ist zu lesen: tiefen (s. Gebhardt, Handbuch der deutschen Geschichte II 407, und Häusser, Deutsche Geschichte II 699), ein Fehler, den fast alle Geschichtslehrbücher enthalten; zu der Schlacht an der Boyne fehlt zwar nicht die Orts-, wohl aber die Zeitbestimmung. Der Titel der berühmten Schrift Sieyès (S. 98) ist ungenau wiedergegeben (cf. Flathe, Geschichte der neuesten Zeit I 36); zweifelhaft ist der Ausdruck königisch gesinnt (S. 27), herrischester Hochmut (S. 95). S. 118 rühmt Wolff „die klassische, von patriotischem Zorn durchglühte Darstellung Häussers„ (a. a. O. II, S. 339 f.); aber noch klassischer sind Treitschkes Flammenworte: „Die deutschen Fürsten und Diplomaten stürzten sich wie das Geschmeiss hungriger Fliegen auf die blutigen Wunden des Vaterlands“ (Gebhardt a. a. O. II 386). Druckfehler sind wenige zu verzeichnen: S. 14 unten lies: erwählten (st. erwähnten), S. 76 weniger (st. wenigere), S. 90 sechsmonatlicher (st. sechsmonatiger), S. 91 Zeile 5 von oben ist das Hilfszeitwort worden unentbehrlich, S. 46 m. lies Bauernhöfe st. Bauernhöse, S. 96 Héloïse st. Héloise, S. 196 Zeile 4 von unten ist lehnte in eine falsche Zeile geraten.

Diese kleinen Versehen können jedoch dem Wert des Buches keinen Eintrag thun. Es ist ein vorzügliches „Lehrbuch der Geschichte für höhere Lehranstalten“, für jeden Schüler schätzbar, schätzbar aber auch als Führer für jeden Gebildeten, der sich darüber unterrichten möchte, wie die bestehenden Zustände geworden sind.

Schwäb. Hall. Professor Ludwig.

Tierkunde für deutsche Lehrerbildungsanstalten unter grundsätzlicher Betonung der Beziehungen zwischen Lebensverrichtungen, Körperbau und Aufenthaltsort der Tiere. Bearbeitet von Dr. C. Fickert, I. Assistent der zool. Anstalt der Universität zu Tübingen, und O. Kohlmeyer, ordentl. Lehrer und Fachlehrer für Naturgeschichte am K. Seminar zu Alfeld a. d. Leine. 2. verbesserte und vermehrte Auflage. Mit 559 Abbildungen nnd einer farbigen Tafel: Tierregionen und Subregionen. Preis geb. 4.50 Mk. Leipzig, G. Freytag. 1898.

In der vorliegenden Tierkunde sind die sicheren Resultate wissenschaftlicher Forschung, und zwar nur die sicheren, in elementarer Sprache dargestellt. Was der Titel des Buches verspricht, die Betonung der Biologie, die zu denkender und sinniger Betrachtung der Tierwelt führen soll, ist auch im grossen und ganzen gelungen durchgeführt. Die zweite Auflage ist wesentlich vermehrt und verbessert. Hat schon die erste Auflage anerkennende Besprechungen in grosser

Zahl und ungemein raschen Absatz gefunden, so wird die neue Auflage ohne Zweifel auch in andern Anstalten eingeführt werden, als der Buchtitel nennt. Die Verfasser würden gut daran thun, ihrem Buch die Grenzen seiner Verbreitung nicht zu beschränken und den Titel des Buches entsprechend zu ändern. Ich wenigstens halte dasselbe für ein vortreffliches Lehrmittel auch für unsere Schulen.

Das Buch beginnt mit 20 Einzelbeschreibungen, die dem Lehrer zum Muster für seine Behandlung des Stoffes dienen sollen; dann folgt die zusammenhängende Betrachtung der wichtigsten Vertreter des gesamten Tierreichs. Die Beschreibungen sind nach einer festen Disposition gegeben. Namen, Vorkommen, Grösse und Gestalt, Bedeckung, Bewegung, Ernährung, Atmung und Blutwärme, Lebensweise, Sinneswerkzeuge und ihre Thätigkeit, Begabung, Vermehrung, Bedeutung der Tiere werden in angemessener Weise mehr oder weniger eingehend behandelt. Dass die Beschreibungen so und nicht in freier Gestaltung nach Art von „Junges Dorfteich“ abgefasst sind, wird manchen Kollegen als ein Vorzug des Buches erscheinen, die nicht wie Junge in der Lage sind, vorzugsweise Selbstgesehenes und Erforschtes in voller Beherrschung des Stoffes bieten zu können. Auch die werden zu einem solchen Buche greifen, die es für richtiger halten, den Schülern die Wiedergabe des Dargebotenen durch bestimmte, gleiche Gliederung in der Darbietung zu erleichtern; und von diesem Gesichtspunkt aus wird das Buch auch in der Hand der Schüler nützliche Dienste leisten, obgleich ich der Ansicht bin, dass der Unterricht in der Zoologie bei richtiger Ausstattung der Schule mit Anschauungsmitteln eines Schülerbuchs, das überhaupt nur durch seine Bilder Berechtigung hat, nicht bedarf. Aber gerade der Reichtum an wirklich guten Bildern, worunter die farbigen dieser Art bei uns neu sein dürften, macht dies Buch, das sich auch durch seine schlichte Sprache ohne unnötige Fremdwörter empfiehlt, zu einem vortrefflichen Lehrmittel in mangelhaft ausgestatteten Schulen. Das Buch hat, wie es bei so rasch folgenden Auflagen üblich ist, Anhänge. Der erste beschreibt den menschlichen Körper und seine Lebensverrichtungen, der andere giebt eine Erklärung der wissenschaftlichen Namen. Hier möchte ich mir für eine weitere Auflage einen Vorschlag erlauben. Wenn der zweite Anhang mit den wissenschaftlichen Namen in Fussnoten verteilt wird, so wird dadurch ziemlich Raum gewonnen, weil die Namen nicht zweimal gedruckt werden müssen; der ersparte Raum könnte alsdann zu einer Vermehrung der Einzelbeschreibungen und zwar, wie schon jetzt in der Hauptsache geschehen ist, mit Berücksichtigung des Nächstliegenden, leicht zu Beobachtenden und zu Beschaffenden benützt werden. Und wenn gar die Einzelbeschreibungen so zahlreich gemacht und mit einer kurzen Beschreibung des menschlichen Körpers vermehrt würden, dass dieser Stoff zum Unterricht für einen oder zwei Jahrgänge der unteren

Stufe hinreichte, so wäre wohl auch eine getrennte Herausgabe dieses Teils nützlich. Der Verwendung des Buches in den ursprünglich berücksichtigten Anstalten würde wohl schwerlich ein Hinderniss durch die reichere Auswahl in Einzelbeschreibungen erwachsen, und die Einführung in andern Schulen würde wesentlich erleichtert.

Eine Vergleichung der zweiten Auflage mit der ersten ergiebt, dass die Verfasser Wünsche und Vorschläge nicht unberücksichtigt lassen, vielleicht können sie auch obige mit dem Zweck und der Anlage ihres Buches vereinigen; ferner ist in hervorragendem Masse zu sehen, dass sie unermüdlich an der Verbesserung ihres Werkes arbeiten, und so ist zu hoffen, dass die Mängel, die im einzelnen dem Buche hie und da noch anhaften, in einer weiteren Auflage verschwinden. Zum Schluss sei noch besonders hervorgehoben, dass für die gute Ausstattung des Buches der Preis mässig zu nennen ist.

Tübingen. Salzner.

Sohr-Berghaus, **Handatlas über alle Teile der Erde.** Neunte Auflage. Herausgegeben von Bludau. 84 Blätter, vollständig in 30 Lieferungen à 1 Mk. Glogau, Flemming, 1902.

Für die im Erscheinen begriffene 9. Auflage des Sohr-Berghausschen Handatlas ist von dem Herausgeber und von der Verlagsbuchhandlung als wichtige Neuerung in Aussicht gestellt die streng durchgeführte Einheitlichkeit in der Anlage und Ausführung. Jeder Erdteil und jedes Land wird durch eine Übersichtskarte dargestellt, der eine mehrblättrige zusammensetzbare Karte als Spezialkarte in gleicher Anlage entspricht. Was den Massstab anbelangt, so sind gleichwertige Erdräume auf Karten gleichen Massstabs dargestellt, oder, wo dies nicht streng durchführbar war, stehen die Massstäbe wenigstens in einfachem Verhältnis untereinander. Die Spezialkarten sind im allgemeinen im doppelten Massstabe der Übersichtskarten gegeben; bei sämtlichen aussereuropäischen Ländern haben die Spezialkarten den Massstab 1:10 Millionen erhalten. Endlich ist der Atlas auch einheitlich in der Anlage und Ausführung der Zeichnung, des Terrains, der Schrift und der Signaturen.

An den uns vorliegenden Übersichtskarten von Europa und Afrika, welche die erste Lieferung neben der Spezialkarte von Ostafrika enthält, fällt besonders angenehm auf die der Methode der Schulatlanten analoge Darstellung des physischen Gesamtbilds. Durch eine zweckmässig und geschmackvoll gewählte Farbenfolge, die sich im ganzen der des Spektrums anschliesst und zugleich von matteren zu leuchtenderen Tönen aufsteigt, wird trotz der zahlreichen Namen eine überaus anschauliche Oberflächendarstellung von der Art erzielt,

die von Peucker einmal mit dem hübschen Ausdruck „raumtreu" bezeichnet worden ist, so dass diese Karten in der That auch für wissenschaftliche Studien geeignet erscheinen.

Die Projektionsart wird durch das ganze Werk hindurch die Flächentreue sein, und zwar gelangen nur Projektionen, die zu den „geometrisch einfach definierten" gehören, zur Anwendung, vor allem die flächentreue Azimutprojektion Lamberts und die flächentreue Kegelrumpfprojektion mit zwei abweitungstreuen Parallelkreisen von Albers.

Die technische Ausführung der ersten Lieferung ist vorzüglich.

Stuttgart. Jaeger.

Neu erschienene Bücher.

☞ Bei der grossen Menge der uns zugehenden neuen litterarischen Erscheinungen ist es uns unmöglich, jede im einzelnen zu besprechen. Die Titel der einlaufenden Bücher, die wir ausnahmslos der Kohlhammerschen Verlagsbuchhandlung zu übersenden bitten, werden regelmässig im nächsten Hefte veröffentlicht; auf Rücksendung der nicht besprochenen Bücher können wir uns aber nicht einlassen.

Fassbender, Die Bedeutung der Astronomie für die Ausbildung der Weltanschauung. Strassburg i. E., Fr. Engelhardt.

Hirt, Handbuch der griechischen Laut- und Formenlehre. Heidelberg, Carl Winters Universitätsbuchhandlung.

Sachs, Scènes et Esquisses de la vie de Paris. Glogau, C. Flemming.

Schmitz, Englische Synonyma. Gotha, Fr. Andreas Perthes.

Dr. phil. et jur. M. Thamm. First Steps in english Conversation. Ibid.

Krämer, Weltall und Menschheit. Lieferung 4 und 5. Berlin, Leipzig, Wien und Stuttgart, Bong & Co.

(Fortsetzung siehe S. 3 und 4 des Umschlags.)

Ankündigungen.

Vorschläge für eine Umarbeitung von Grafs Griechischen Materialien.

Von Prof. Schöttle in Stuttgart.

Die Gaupp-Holzerschen Materialien zur Einübung der griechischen Grammatik, 1894 in einer durch Professor Reinhold Graf besorgten Umarbeitung (8. Aufl.) erschienen, sind durch das überraschend schnell erfolgte Hinscheiden dieses hochverdienten, auch über die Grenzen der engeren Heimat durch seine griechischen Arbeiten wohlbekannten Schulmannes zum zweitenmale verwaist. Die Auflage deckt das Bedürfnis noch 1 bis 2 Jahre, und vielleicht hätte Graf doch noch die Frage der Umarbeitung eines Buches erwogen, um dessen willen das treffliche Kägische Übungsbuch, kaum erst probeweise am Stuttgarter Karlsgymnasium eingeführt, daselbst wieder von der Bildfläche verschwand. Ausschlaggebend für die Beibehaltung des Gaupp-Holzerschen Stoffes war für den damaligen Leiter der Anstalt, Oberstudienrat Dr. M. v. Planck, und für die an den Tertien wirkenden Hauptlehrer, zu denen der Unterzeichnete gehört, wie für die Lehrer des Griechischen an Untersekunda, neben dem Vertrauen in die methodische Arbeit Grafs die Erwägung, dass die dargebotenen Sätze, auch mit anderen trefflichen Übungsbüchern verglichen (worunter als in Württemberg gebräuchlichste neben Kägi noch Koch, Wesener und, not least, seit 1896 Grunsky-Drück Beachtung verdienen), immerhin eine inhaltliche Schwere und geistige Höhe behaupten, die wir unseren Schülern um so weniger vorenthalten oder entziehen wollten, als vor anderen Fächern das Griechische die Pflicht hat, früh in hellenisches Leben und Denken einzuleiten oder vielseitige Durchblicke zu eröffnen. Der von berufenster Seite geforderten „Vielseitigkeit des Interesses“ dient namentlich das Hereinziehen der reichen Gnomik in den Übungsstoff, worin freilich Kägi den ersten Preis gewonnen hat. Dass nun Graf selber von der Verbesserungsfähigkeit auch des umgearbeiteten Werkes überzeugt war, ergiebt sich aus seiner Bemerkung in der Vorrede, und ich wage zu glauben, dass ihm noch ultra velle hinaus ἀέκοντι die und jene Assimilation an neuere Weise in der Richtung der Erleichterung der Schüler abgewonnen worden wäre, so wenig er an sich dafür zu haben war, durch Einräumungen an den willens-

verwöhnenden Zeitgeist den Schülern das „work hardly!“ abzuschwächen. Die Berechtigung zur Erteilung des Einjährigen-Diploms hat nachgerade das humanistische Gymnasium mit so vielen unbrauchbaren Elementen übernährt, dass nach übereinstimmendem Urteile von Fachgenossen, Philologen wie Mathematikern, schliesslich fast ein Drittel in den Tertien nicht viel anderes denn einen Hemmschuh für einen frischen und flotten Unterricht abgab, wie auch wohl die Korrekturfreudigkeit je und je darunter leiden konnte. Aber Eine gute Seite hatte die schlimme Sache: sie nötigte zu erhöhter Verdeutlichung der grammatischen Regeln und insbesondere zu vorsichtigerem Lehrgang, und wenn gleich anzunehmen ist, dass allmählich die humanistischen Gymnasien nicht mehr überlaufen und dann mit ihren Insassen im allgemeinen vorwärts zu kommen ist, so wird auch dann der für die Schüler leichtere Lehrgang um so eher beibehalten werden, als ihre Verdauungskraft durch die erhöhte Zufuhr von Wissensreizen (schon pocht selbst die Kunst an die Thüren der Schule des wissenschaftlichen Vorhofes) genügend in Anspruch genommen sein wird. Der dritte Punkt, der neben Deutlichkeit und Lehrfolge hier Berücksichtigung verdient, ist die Beschränkung auf das durchaus nötige Regelnquantum, Beschränkung übrigens ohne Ängstlichkeit — und diese Beschränkung und die Lehrfolge müssten für eine Neubearbeitung des Grafschen Buches die leitenden Gesichtspunkte sein, während die Forderung der Deutlichkeit sich vorwiegend an die freie mündliche Thätigkeit des Lehrers adressiert. Zur Erleichterung rechne ich — und man wird mich nicht der contradictio in adjecto beschuldigen — eine gewisse Vermehrung des Stoffs, eine Vermehrung nämlich durch zusammenhängende Stücke, durch Themen, die bis jetzt ganz gefehlt haben. Denn Themen laufen mehr in der gewöhnlichen Bewegungsart des Geistes, als die Einzelsätze. Man pflegt ja in der gewöhnlichen Unterhaltung bei irgend welchem Gegenstande durch eine gewisse Anzahl von Satzgefügen sich zu bewegen, innerhalb deren die Ideenassociation sich nicht auf viele durch Sternweiten von einander abliegende Reihen erstreckt; dadurch entsteht eine gewisse Ruhe und Sicherheit der Vorwärtsbewegung, die dem Geiste wohlthut, indem sie ihn vor zu schnell anfassendem Heben neuer Lasten bewahrt. Darum auch wird ein Thema mit wenigeren Fehlern übersetzt als lauter Einzelsätze, die zusammen ein ihm gleiches Wörterquantum darstellen. Instinktiv merkt das der Schüler; er hat Freude an einem zusammenhängenden Stück, einer Fabel, einer gewöhnlichen Er-

zählung, einer leichteren Betrachtung; er kann darin eher selbst aufsuchen, was ihm schmeckt, als bei dem Fleischextrakt der Einzelsätze. Nun, diese seine Freude allein schon ist genug, um uns zu bewegen, ihm Themen zu reichen. Andererseits nötigen im Thema die vermehrten pronominalen, konjunktionalen und temporalen Beziehungen zur Verfeinerung des stoff- und formvergleichenden Denkens. Aber wann nun sollen die Themen einsetzen? Themenfexe sagen: „Gleich in der ersten Woche.“ Auch ich, obwohl nie dieser Ansicht, habe Kuriosums halber schon auf Mat. 1 und 1 ein Thema gedichtet. Aber es ist eine Ellbogenarbeit und trägt weniger Frucht als eine gute Zusammenstellung von Einzelformen, als eine Formenviertelstunde. Ne quid ante tempus! Der Schüler ist nicht so gierig nach Zusammenhang, solange die Buchstaben und Zeichen ihn noch so fremd und fragend anschauen. Aber nach acht bis zehn Wochen, wenn die Leseschwierigkeiten überwunden sind und die Hauptregeln des Accentes sitzen, da darf man ihm mit kleinen Erzählungen kommen. Dies darum, weil ich mir dann auch so viele Verbalformen eingeübt denke, dass nicht durch zu gehäuftes „Angeben“ immer wieder die Schiefe des Themas vor Augen geführt wird. Um zunächst beim Verlangen nach Einzelformen stehen zu bleiben, so hat im Gegensatze zu Grunsky, der hierin volle Genüge gewährt, Graf nur beim Pronomen (34, 1—7) und bei dem an *δίδωμι* gezeigten hauptsätzlichen irrealis eine halbe Konzession gemacht. Es ist aber gewiss, dass selbst in Einzelsätzen, falls sie nicht zu zahlreich oder zu gezwungen werden sollen, nicht die genügende Sicherheit in den Formen erreicht werden kann, falls nicht durch Abfragen von Einzelformen und von kleinsten Verbindungen der Weg für die Sätze geebnet und durch die nachfolgenden schriftlichen Extemporalien, die wir Exzeptionen heissen, eine strenge Kontrolle über das Verständnis geführt wird. „Die“ Extemporalien; denn über ihre Notwendigkeit wird bei uns nicht mehr gestritten, und nur darüber wurde vor etwa acht Jahren im Schosse des Kollegiums debattiert, ob sie sich dazu eignen, als ein Teil der bei der Versetzungsprüfung vorgelegten schriftlichen Aufgabe aufzutreten. Der Konvent hat damals entschieden, dass die Exzeption als methodisches Mittel während des Schuljahres in methodischer Weise zu betreiben sei; von ihrer Verwendung als Teil eines Prüfungsfaches sei so lange Abstand zu nehmen, als sich keine nachteiligen Folgen davon fühlbar machen. Warum aber, frage ich, sollten sich solche bei regelmässig das Jahr hindurch betriebener Übung fühlbar machen?

Die Prüfung fügt ja dem Wissen nichts hinzu; wohl aber kann die Prüfungsexzeption ein Mittel sein, um nervöse, langsame, schwerhörige Schüler um den Lohn ihres Fleisses zu bringen.

Was oben über die Formenextemporalien gesagt worden, muss auch für Satzteilextemporalien und solche, die sich auf kürzeste Sätze (z. B. „*ὅςτις ἂν ἴδῃ, χαιρήσει*,“ „*ἔλεγεν, ὅςτις ἂν ἴδῃ = ὅςτις ἴδοι, τοῦτον χαιρήσειν*“), auf Kurzsätze, beziehen, Geltung haben. Und zwar wiederum müssen im Übungsstoffe solche einfachste Beispiele vorkommen, da man kaum verlangen kann, dass die Grammatikbeispiele des füllenden Beiwerks beraubt und skelettiert werden sollen, die doch zugleich einen litterarisch-mnemonischen Wert mit Recht in Anspruch nehmen. So halte ich denn dafür, dass Grunsky, in seinen zwei Büchern für Klasse V und VI, in den gewöhnlichen B- und C-Stücken, zusammengenommen mit den (in no. 30 f., 49, 57 f., 60 C, 61 C etc. enthaltenen) Themen zum Übersetzen in die Fremdsprache (Kompositionsthemen) das Richtige getroffen hat; doch hätte ich einerseits letztere Themen in regelmässigerer Folge gewünscht, andererseits gerne gesehen, wenn ein ähnlicher Lehrgang für die Exposition eingehalten worden wäre, obgleich letzteres nicht gerade notwendig ist.

Also 1. Formen oder Regelwörter, auf höherer Stufe, etwa von der elften Woche des zweiten Griechenjahres an, kürzeste Satzteile und zuletzt Kurzsätze, letztere übrigens, im Anschluss an die Forderung, dass die Hauptlehren lexikalischer Art (Präpositionen) und der Syntax in den Formenkursus hineinzuverflechten sind, auch schon zahlreich auf der niederen Stufe; 2. Einzelsätze; 3. zusammenhängende Stücke; diese Ordnung wünschte ich durchweg, natürlich unter Vermeidung von Schablone und Peinlichkeit, zunächst für die Komposition beachtet. Nach grösseren Abschnitten des Jahrespensums, je nach etwa sechs Wochen, mögen, ähnlich wie im Herzog-Bräuhäuserschen lateinischen Übungsbuche, einige Kompositionsthemen folgen, die eventuell gekürzt oder gedehnt und mit wenigen Änderungen schon während des (etwa sechs Wochen umfassenden) Teilpensums (auch ein „Pensum“ übrigens kann man einem freieren Hauche aussetzen) als Klassenarbeiten (pro loco) und als Hausarbeiten (als Basis des Fleisszeugnisses) gegeben werden können. Das zeitraubende Diktieren des Deutschen möge man sich bei uns namentlich während des dunkeln Vierteljahres, da um 8½ Uhr der Unterricht begonnen wird, sparen; dann werden die so viel übertriebenen Klagen mancher Lehrer über Verkürzung der Zeit ihrer

Thätigkeit auf ihr richtiges Mass zusammenschrumpfen. Wenn freilich von einer 45minutigen Lektion 20 Minuten auf ein Themadiktat mit Anmerkungen verwendet werden, so wird das Resultat entweder eine überhastete Arbeit oder aber eine solche sein, die wegen ihrer Kürze einen zureichenden Zeugnismassstab nicht mehr bietet. Bei mathematischen Aufgaben würde sich für die genannte Mittwinterzeit das Hektographieren der Aufgaben empfehlen. Letzteres möchte ich überhaupt für die Prüfungen vorschlagen; dagegen möge im grössten Teil des Jahres das Themadiktat um seines unterrichtlichen Wertes willen bleiben!

Habe ich mich im bisherigen vorwiegend in Harmonie mit Grunsky-Drück befunden, so kann ich in der Vokabelnbehandlung mit diesem Buche sowenig als mit Graf und ähnlichen mich einverstanden erklären. Dass die Schüler die in Grafs Sammlung p. 29—55 enthaltenen Vokabeln, nahezu 1400 (etwa 20 weniger), in der für die betreffenden Übersetzungsabschnitte nötigen Zeit von etwa zwölf Wochen sich einprägen, ist ausgeschlossen. Grunsky rechnet fürs erste Jahr etwa 1000 Vokabeln, auser den propria; ich würde gern etwa 1200 Vokabeln in Klasse V bewältigen lassen. 38 Wochen im Schuljahre rechnen wir bis an die Versetzungsprüfung. Lassen wir an 4 Wochentagen je 10 Vokabeln lernen, am fünften die 40 repetieren und verwenden wir den sechsten zu Beliebigem (man kann nicht jede Viertelstunde zum voraus belegen, man muss auch Zeit für Unvorhergesehenes haben), so kämen auf das Schuljahr bis an die Prüfung 1520 Wörter. Aber es empfiehlt sich, schon nach 32 Wochen im Wörterlernen Halt zu machen und dann zu repetieren; so bleiben 1280 Vokabeln. Dabei geht man vorsichtig zu Werke: man lässt täglich 6, 8 Stück lernen, erreicht nach 16 Wochen, hier in Stuttgart Mitte Januar, den Durchschnitt, 10 Stück, und ist Mitte Mai auf dem Maximum, 14 täglich, angekommen. Das wäre die Anzahl; nun was für Vokabeln? In höherem Mass als die Grunsky-Sammlung ist die Grafsche eine Zufallssammlung. Ich schlage vor, dass dem Buche hinten ein nach Stücken geordnetes Wörterverzeichnis, ein Stückvokabular, wie in Warschauer, angefügt wird (hinten, damit es bei der mündlichen Prüfung aus den Augen ist), in welchem die überhaupt des Memorierens werten und darum dem Schüler zuzumutenden Wörter kenntlich gemacht sind, damit seine Aufmerksamkeit zunächst etwas mehr darauf hafte. Diejenigen dieser Wörter wiederum, die gleichzeitig mit der Durchnahme des Stückes memoriert werden

sollen, seien dabei noch besonders durch den Druck hervorgehoben! Solches Stückvokabular wünsche ich schon darum, damit die zeitraubende und nichts nützende Hausaufgabe des von Graf 26 an bisher nötig gewesenen Präparierens (mit obligaten Verschreibungen und Zeichenweglassungen und Lehrermalicen) wegfalle. Im übrigen soll ein Verzeichnis der ca. 3000 in den zwei Tertien zu memorierenden Wörter für die Komposition in alphabetischer Folge hergestellt und schon dem Einbande des ersten Teils der Materialien als Memorier- oder A-Vokabular einverleibt werden. Die darin stehenden Wörter, soweit sie je bereits memoriert sind, werden bei der Stellung von Themen nicht mehr angegeben. Ein deutsch-griechisches Wörterbüchlein, dem 87 Seiten umfassenden Grafschen Verzeichnis entsprechend und auf etwa 5000 Wörter zu berechnen, die nicht nach zufälliger Lektüre, sondern nach absoluter Wichtigkeit aus den ca. 30000 Wörtern des Rost-Albrecht von 1889 gewählt sind, ist als Nachschlag- oder B-Vokabular in besonderem Einbande vom Schüler zu führen, in Sonderband, weil es bei Proloko und bei Prüfungsarbeiten verwendet werden soll, wo das syntaktische Regeln enthaltende Übungsbuch dem Schüler nicht zur Hand ist. (Schliesslich wäre das A-Vokabular ganz entbehrlich, wenn es einfach im B-Vokabular durch den Druck herausgeschieden würde.) Diejenigen Wörter, die sich darunter nicht finden, sollen dann jeweilen vom Lehrer angegeben werden. (Schluss folgt.)

Prüfung der Kandidaten für Präzeptors- und Reallehrersstellen 1901.

Deutscher Aufsatz.

Inwiefern erhöhen naturwissenschaftliche Kenntnisse die Freude an der Natur?

Deutsche Grammatik.

1. Rektion der Präpositionen mit Hervorhebung häufig vorkommender Verstösse.

2. Gegen welche grammatische Regeln verstossen folgende Ausdrücke und wie sind sie zu korrigieren?

a) Eben von Amerika angekommen traf ihn das harte Los, seinen Sohn zu verlieren.

b) Zarter, weisslicher Sand, aus dem mit Kienruss vermengt die Metallarbeiter ihre Formen bilden.
c) Ich ritt ungewaschen und ungefrühstückt nach Sedan.
d) Die mich seit Jahren gequälten Schmerzen haben endlich nachgelassen.
e) Ich pflege gewöhnlich morgens zu baden.
f) In Ehrmanns Haus war es verboten, nicht zu rauchen.

3. Folgendes Satzganze soll nach Satzarten, Satzgliedern und Worten analysiert und, womöglich, in einem Satzbild dargestellt werden!

„Hat dir dein Nebenmensch unter saurem Schweisse mit der Kraft seines Armes gedient, so zögere nicht, ihm zu geben, was recht ist, und enthalte ihm, was du versprochen, nicht vor.“ (Gleichwertiges kann zusammengenommen werden.)

Französische Komposition.

Die menschliche Gattung kann auf allen Punkten des Globus leben. Man trifft sie vom Äquator bis zu einer kleinen Entfernung von den Polen, und die ganze Erde ist ihr Gebiet. Aber wenn der Mensch als Gattung überall zu leben fähig ist, so folgt daraus nicht, dass er nach seinem Belieben Breite und Klima verändern kann. Die Natur hat der Ausübung dieses Rechtes einige Einschränkungen gesetzt, was die Unfälle schlecht geleiteter Kolonisationsversuche zu allen Zeiten gezeigt haben. Das Klima wechseln, heisst zu einem neuen Leben geboren werden. Alle hygienischen Bedingungen sind auf einmal verändert; es ist möglich, dass das Individuum in seinem neuen Vaterland leben kann, aber die Rasse muss sich da erhalten und entwickeln, ohne dass neue Kontingente notwendig sind, welche die Lücken ausfüllen, ohne dass sie fremde Arme nötig hat, um den Boden zu bebauen, der sie nähren soll. Diese zwei Bedingungen sind schwer zu erfüllen. Sie hängen vor allem von der geographischen Breite ab. Die Auswanderung kann in der Richtung der Parallelen geschehen, ohne Hindernissen zu begegnen. Aber es verhält sich nicht mehr so, wenn die Ortsveränderung in der Richtung der Meridiane geschieht. Sie ist jedoch viel leichter, wenn die Bewegung gegen die Pole hin stattfindet, als wenn sie gegen den Äquator sich richtet. Diese Bemerkung, welche vor 2000 Jahren von Vitruv gemacht wurde, ist heutzutage ganz ebenso richtig. Alle Erforscher der Polarmeere haben erkannt, dass ihre Schiffsmannschaften eine vollkommene

Gesundheit genossen, solange sie die Mittel hatten, sich zu wärmen und zu nähren.

Französisches Diktat.

Jour des morts.

(Les morts ce sont la fille et le gendre de V. Hugo. En se promenant en bateau sur la Seine, ils sont tombés par un accident, à l'eau et se sont noyés.)

Elle avait pris ce pli, dans son âge enfantin,
De venir dans ma chambre un peu chaque matin.
Je l'attendais ainsi qu'un rapon qu'on espère;
Elle entrait et me disait: „Bonjour, mon petit père!"
Prenait ma plume, ouvrait mes livres, s'asseyait
Sur mon lit, dérangeait mes papiers, et riait,
Puis soudain s'en allait comme un oiseau qui passe.
Alors je reprenais, la tête un peu moins lasse,
Mon œvre interrompue, et, tout en écrivant,
Parmi mes manuscrits je rencontrais souvent
Quelque arabesque folle et qu'elle avait tracée,
Et mainte page blanche entre ses mains froissée,
Où, je ne sais comment, venaient mes plus doux vers.
Elle aimait Dieu, les fleurs, les astres, les prés verts,
Et c'était au esprit avant d'être une femme.
Son regard reflétait la clarté de mon âme.
Elle me consultait sur tout à tous moments.
Oh! que de soirs d'hivers (plur.!) radieux et charmants,
Passés à raisonner langue, histoire et grammaire,
Mes quatre enfants groupés sur mes genoux, leur mère
Tout près, quelques amis causant au coin du feu!
J'appelais cette vie être content de peu!
Et dire qu'elle est morte! hélas! que Dieu m'assiste!
Je n'étais jamais gai quand je la sentais triste;
J'étais morne au milieu du bal le plus joyeux,
Si j'avais, en partant, vu quelque ombre en ses yeux.

V. Hugo.

Französische Exposition.

(Hektographierter Text.)

Le parc ou jardin de Montmorency n'est pas dans la plaine. Il est inégal, montueux, mêlé de collines et d'enfoncements, dont l'habile artiste a tiré parti pour varier les bosquets, les eaux, les points de vue, et multiplier pour ainsi dire, à force d'art et de génie, un espace en lui-même assez resserré. Ce parc est couronné

dans le haut par la terrasse et le grand château; dans le bas il forme une gorge qui s'ouvre et s'élargit vers la vallée, et dont l'angle est rempli par une grand pièce d'eau. Entre l'orangerie qui occupe cet élargissement, et cette pièce d'eau entourée de coteaux bien décorés de bouquets d'arbres, est le petit château. Cet édifice et le terrain qui l'entoure appartenaient jadis au célèbre Le Brun qui se plut à le bâtir et le décorer avec ce goût exquis d'ornements et d'architecture dont ce grand peintre s'était nourri. Ce château depuis a été relâti, mais toujours sur le dessin du premier maître. Comme il est dans le fond, par conséquent sujet à l'humidité, on l'a percé dans son milieu d'un péristyle à jour entre deux étages de colonnes, par lequel l'air jouant dans tout l'édifice le maintient sec malgré la situation. Quand on regarde ce bâtiment de la hauteur opposée qui lui fait perspective, il paraît absolument environné d'eau, et l'on croit voir une île enchantée, ou la plus jolie des 3 îles Borromées, appelée „Isola bella“ dans le lac Majeur.

Englische Komposition.

Der Tod der Königin Victoria hat eine schwere Trauer (gloom) über England und alle seine Kolonien geworfen. Es scheint, als ob nicht nur eine Person, sondern fast eine Einrichtung verloren gegangen sei. Die Richter trugen den Titel Ihrer Majestät, die Armee und die Flotte waren die ihrigen. Handelten diese Männer nicht alle im Dienst einer Frau? Die Königin war das Losungswort (watch-word), vor dessen geheimnisvoller Würde alle politischen Leidenschaften sich zurückzogen. Sie hat stürmische Zeiten erlebt, besonders vor 50 und mehr Jahren, wo die fähigsten Politiker fürchteten, die Monarchie möchte ihre Regierung nicht überleben (outlive). Erst bei dem ersten Jubiläum (jubilee) ward sie die Höhe (amount) der Zuneigung gewahr, die sie bei den Engländern genoss. Unter ihrer Herrschaft wurde das Reich bis zu den fernsten Grenzen erweitert; sie fand ein Königreich und hinterliess ein Kaiserreich. Seitdem in dem südafrikanischen Kriege indische Truppen und andere Kolonialstreitkräfte kämpften, ist das Kaiserreich, das bisher ein blosses Symbol gewesen war, eine grosse Wirklichkeit geworden.

Nicht blosse Gewohnheit, noch weniger berechnete (to calculate) Politik hätten diese Frau dazu bringen können, ihre Pflichten so treu zu erfüllen; sie that es aus wahrer Frömmigkeit, die sie (Nom.) nie aufgegeben (verlassen) hat, aus Lehenstreue (fealty) gegen den König aller Könige. Wenn Elisabeth ein ebenso wunderbares Wachs-

tum des Reichs, wie sie, bewirkt hat, so starb Elisabeth einsam, dagegen Viktoria umgeben von ihren Kindern und ihren Kindeskindern, und von der Liebe ihres Volkes.

Englische Exposition (zugleich Diktat).

When Louis the Fourteenth took the reins of government into his own hands, after the death of Cardinal Mazarin, there was a union of ability with opportunity, such as France had not seen since the days of Charlemagne. Moreover, Louis's carreer was no brief one. For upwards of forty years, for a period nearly equal to the duration of Charlemagne's reign, Louis steadily followed an aggressive and a generally successful policy. He passed a long youth and manhood of triumph, before the military genius of Marlborough made him acquainted with humiliation and defeat. The great Bourbon lived too long. He should not have outstayed our two English Kings — one his dependent, James II., the other his antagonist, William III. Had he died in the year within which they died, his reign would be cited as unequalled in the French annals for its prosperity. But he lived on to see his armies beaten, his cities captured, and his Kingdom wasted by disastrous war. It is as if Charlemagne had survived to be defeated by the Northmen, and to witness the misery and shame that actually fell to the lot of his descendants. Had is not been for Blenheim, all Europe migtht at this day suffer under the effect of French conquests resembling those of Alexander in extent, and those of the Romans in durability. (Aus Creasy, the Battle of Blenheim.)

Lateinische Komposition.

Es hat nicht an Leuten gefehlt, welche Goethe einen Vorwurf daraus machten, dass er zu einer Zeit, da fast alle Deutschen zum Freiheitskampfe sich rüsteten, sein Talent nicht auch in den Dienst des Vaterlandes gestellt habe. Einem vertrauten Freunde gegenüber hat er selbst später geäussert, wie er über diesen Punkt denke. Hören wir also, wie er sich verteidigte. „Ich bezweifle sehr, sagte er, ob ich das Feuer der Begeisterung durch Gedichte noch mehr angefacht hätte. Auch hätte es sich für mich, der ich bekanntlich keine kriegerische Natur bin, wenig geziemt, in meinen vier Wänden (= zu Hause eingeschlossen) Kriegslieder zu verfassen. Oder hätte ich zu den Waffen greifen sollen ohne Hass? Hassen aber konnte ich nicht mehr, da ich damals schon über 60 Jahre alt war. Der eine dient dem Gemeinwesen auf diese, der andere

auf jene Weise, jeder nach seinem Vermögen. Übrigens ist es mir nicht verborgen, was der wahre Grund jener Vorwürfe ist. Da mein Talent zu gross ist, als dass es sich leugnen liesse, so schmäht man meinen Charakter und behauptet, dass ich nur auf meinen eigenen Vorteil bedacht und ohne Liebe zu meinem Vaterlande sei."

Lateinische Exposition.

Superiore anno T. Labienus Caesare in Gallia citeriore ius dicente, cum Commium comperisset sollicitare civitates et coniurationem contra Caesarem facere, infidelitatem eius sine ulla perfidia iudicavit comprimi posse. Quem quia non arbitrabatur vocatum in castra venturum, ne temptando cautiorem faceret, C. Volusenum tribunum militum misit qui eum per simulationem colloquii curaret interficiendum. Ad eam rem delectos idoneos ei tradit centuriones. Cum in colloquium ventum esset et, ut convenerat, manum Commii Volusenus arripuisset, centurio vel insueta re permotus vel celeriter a familiaribus Commii prohibitus interficere hominem non potuit; graviter tamen primo ictu gladio caput percussit. Cum utrimque gladii destricti essent, non tam pugnandi quam diffugiendi fuit utrorumque consilium: nostrorum, quod mortifero vulnere Commium credebant affectum, Gallorum, quod insidiis cognitis plura, quam videbant, extimescebant. Quo facto Commius, quem timor prohibebat cuiusquam fidei suam committere salutem, statuisse dicebatur numquam in conspectum cuiusquam Romani venire atque ad Germanos confugit.

Religion.

1. Geographie von Palästina: Sichem; seine Lage, seine Umgebung und seine geschichtliche Bedeutung.

2. Biblische Geschichte: Die Geschichte von der Salbung Jesu in Bethanien.

3. Sprucherklärung: Aus welcher Veranlassung und in welchem Sinne sagt Christus (Matth. 6, 3): „Lass deine linke Hand nicht wissen, was die rechte thut!"?

Geschichte.

1. Warum unterlagen die Athener im peloponnesischen Krieg?

2. Die politische Thätigkeit Ciceros.

3. Welche Veränderungen für Deutschland und Europa brachte der Westfälische Friede?

4. Die Regierung Josephs II.

(3 Fragen zu beantworten.)

Geographie.

1. Stuttgart hat eine Breite von 48° 46′ und liegt 9° 10′ östlich von Greenwich. Was heisst dies und was lässt sich auf Grund dieser Angaben sowohl über den Betrag der höchsten und niedrigsten Mittagshöhe der Sonne in Stuttgart, als auch über den Betrag des Unterschieds zwischen mittlerer Stuttgarter Zeit und mitteleuropäischer Zeit aussagen?

2. Die Ostsee, ihre Teile und ihre wichtigsten Inseln, ihre Verbindungen mit der Nordsee und ihre Hauptströme, ihre Uferstaaten und ihre bedeutenderen Handelsstädte.

3. Der Main nach Ursprung, Lauf und Mündung, mit Angabe der Uferstaaten, der wichtigeren einmündenden Flüsse und anliegenden Städte.

Naturgeschichte.

1. Zoologie.

a) Beschreibung des Auges eines Wirbeltieres.

b) Kurzer Überblick über die Klasse der Fische mit besonderer Berücksichtigung der in Württemberg vorkommenden Hauptvertreter.

2. Botanik.

a) Wie vermehren sich die Pflanzen?

b) Es sollen die bei uns vorkommenden Hauptvertreter der Coniferen aufgezählt und beschrieben werden.

Algebra und Geometrie.

A 1. x zu bestimmen aus

$$\frac{7x-5}{6x-9}=\frac{11x+7}{8x+12}-\frac{4\frac{1}{6}x^2-41x-11}{20x^2-45}.$$

2. Den Wert des Bruchs $\frac{7\sqrt{5}+5\sqrt{7}}{\sqrt{7}+\sqrt{5}}$ auf dem kürzesten Wege zu berechnen. (3 Dezimalen.)

3. Zwei Röhren können einen Wasserbehälter bei gleichzeitiger Öffnung in 15 Stunden füllen. Nachdem sie 6 Stunden lang zusammen geöffnet waren, wird die erste Röhre abgesperrt, und die zweite braucht nun noch 30 Stunden, um den Behälter vollends allein zu füllen. Wie lange würde jede Röhre allein zur Füllung des leeren Behälters brauchen?

B 1. Wie heisst der Satz vom Tangentenviereck und seine Umkehrung? Beide Sätze sind zu beweisen. (Voraussetzung, Behauptung und Beweis.)

2. Gegeben: Kreis mit Mittelpunkt K und Gerade G. Gesucht: In dem Kreis eine Sehne parallel G so zu ziehen, dass die Sehne = ihrem Mittelpunktsabstand ist.

3. Ein gegebenes Viereck in einen Rhombus mit gegebenem Umfang u zu verwandeln.

(Bei Nr. 2 und 3 sind Konstruktion, Beweis und Determination verlangt.)

Arithmetik.

1. Berechne: $1{,}5833\cdots + 5\frac{95}{184} : \frac{10\frac{101}{132}}{8{,}15454\cdots}$

$$+ \left[9\frac{17}{24} + 39 : 4 - 8\frac{25}{36}\right] : \left[6\frac{1}{2} - 1\frac{5}{18} : \frac{1}{3} - 2\frac{17}{72} \cdot 1\frac{2}{7} + 7\frac{1}{2}\right].$$

2. Um wieviel % ist der englische Kubikfuss kleiner als der Pariser Kubikfuss, wenn der englische Fuss = 305 mm, der Pariser = 325 mm ist? (Auf 3 Dezimalstellen zu berechnen.)

3. Glaubersalz enthält Wasserstoff, Sauerstoff, Natrium und Schwefel, und zwar beträgt dem Gewichte nach der Schwefel 60 % mehr als der Wasserstoff, der Sauerstoff das Siebenfache des Schwefels, während der Wasserstoff zum Natrium sich verhält wie 1 : 2,3. Wieviel % von jedem dieser Elemente enthält das Glaubersalz? (Auf 2 Dezimalstellen zu berechnen.)

4. Ein Meister und ein Geselle erhielten zusammen 154 Mk. 55 Pf. Der Meister hat 13, der Geselle 21 Tage gearbeitet. Der Meister erhält für 5 Arbeitstage 2 Mk. 15 Pf. mehr als der Geselle für 7. Wie gross ist der Taglohn eines jeden?

5. Wieviel % seines Wassers muss man einem 95%igen Alkohol entziehen, damit sein Gehalt um 1 % steigt?

6. Ein Kapital, das A in einem Unternehmen angelegt hat, nimmt im ersten Jahre um 10 % zu, das so vermehrte Kapital nimmt im zweiten Jahre um eine gewisse Anzahl Prozente ab, schliesslich nimmt das verminderte Kapital im dritten Jahre wieder um 10 % zu. A zieht nun sein Kapital zurück und erhält gerade soviel, als er eingelegt hatte. Wieviel % betrug der Verlust des zweiten Jahres?

7. Ein Kaufmann bezieht 8000 Stück einer Ware und bezahlt für das Gros (= 144 Stück) 10 Mk. Nachdem der Kaufmann den grössten Teil der Ware mit einem Gewinn von 25 % verkauft hat, muss er den Rest mit einem Verluste von 25 % abgeben. Wieviel Stücke betrug dieser Rest, wenn der Kaufmann, trotz des Verlustes, am ganzen Geschäfte gerade 100 Mk. gewinnt?

8. Jemand hat 2 Kapitalien ausstehen, je zu $3^1/_8$ % und nimmt jährlich im ganzen 1600 Mk. an Zinsen ein. Wäre das erste Kapital um $56^1/_4$ % grösser, das zweite Kapital um $56^1/_4$ % kleiner, so wären beide Kapitalien gleich. Wie gross ist jedes der beiden Kapitalien?

(Verlangt: arithmetische Lösungen in übersichtlich geordneter Darstellung.)

Jahresbericht
des Württembergischen Vereins für Neuere Sprachen 1900 1901.

Von Prof.-Verw. Dr. Schwend.

Im Vereinsjahr 1900/1901 fanden sieben Versammlungen statt, drei Hauptversammlungen in Plochingen und Stuttgart und vier Versammlungen in Stuttgart.

Montag den 15. Oktober 1900 hielt Dr. Bornecque, ausserordentlicher Professor an der Universität Lille, im Festsaal der Friedrich-Eugens-Realschule einen Vortrag über „Klassisches und romantisches Theater", zu dem sich ausser den Mitgliedern des Vereins zahlreiche Freunde der französischen Sprache und Litteratur eingefunden hatten. Die französische romantische Schule hat ihre Hauptthätigkeit dem Theater zugewendet. Diese Burg des klassischen Geistes sollte erobert, vom Theater aus sollten die neuen Kunstlehren verbreitetet werden. Der klassische Geist, den sie bekämpfen, kennzeichnet sich negativ durch den Mangel an Enthusiasmus und Lyrik, positiv durch das Vorherrschen der Vernunft, die an jede Dichtung die Forderungen der Klarheit und Ordnung, der inneren Logik, der raschen Bewegung stellt. Die aus dem griechischen Theater hervorgegangene französische klassische Tragödie genügt allen diesen Anforderungen. Sie kennt nur Eine, einfache, rasch verlaufende Handlung. Die Personen werden nur insoweit geschildert, als sie für diese Handlung in Betracht kommen. Die Geschichte ist nicht Gegenstand des Dramas; sie liefert nur interessante Situationen und psychologische Probleme. Dieses System enthält zwar viel Enges, aber die äusserliche Beschränkung nötigt zu innerer Vertiefung. Die Romantiker, denen die schwächste Vertretung der klassischen Tragödienform, die Tragödie der napoleonischen Zeit, entgegentrat, sahen nur die Fehler der Theorie und

stellten ihr eine andere entgegen. Zweck des Theaters wird Darstellung historischer Bilder. Von den drei Einheiten des Orts, der Zeit und der Handlung wird nur die der Handlung beibehalten. Komische Elemente werden in die Tragödie aufgenommen. In ihren Schöpfungen haben die Romantiker nicht gehalten, was sie versprochen hatten. Grund wie Mittel der Handlung sind unwahrscheinlich. Die Handlung selbst fliesst nicht mehr aus dem Charakter der Personen, sondern aus rein zufälligen Ursachen. Die Lokalfarbe ist nur äusserlich angebracht, häufig unwahrscheinlich oder falsch; für die Handlung unnütz, dient sie oft nur dazu, das Unwahrscheinliche annehmbar zu machen. Der Grund dieses Widerspruchs zwischen Theorie und Praxis liegt im Aufkommen eines neuen Publikums, dem die Romantiker schmeicheln mussten. Seit der Revolution wendet sich der Dichter nicht mehr an eine Auswahl Gebildeter, sondern an die Masse des Volks. Dieses aber hat nur Interesse für die äussere Handlung, nicht für die Zeichnung der Charaktere. Das Volk liebt grobe Wirkungen auf die Nerven. Der Hauptgrund aber, der die Romantiker abhielt, ihre Theorie auszuführen, liegt darin, dass der klassische Geist, den sie bekämpften, nichts ist als der französische Geist selbst. Übrigens darf man die Romantiker nicht nur nach ihrem Theater beurteilen. Ihre Hauptleistungen liegen anderswo, auf dem Gebiet der Lyrik. Immerhin haben sie auch um das Theater ein Verdienst: sie haben die Poesie auf die Bühne gebracht, sie haben die dramatische Form geschmeidiger gemacht und das Theater eines Dumas, Augier, Rostand ermöglicht.

Am 18. November fand die erste Landesversammlung des neuen Vereinsjahrs statt. Oberreallehrer Weinmann-Nagold, der während eines mehrjährigen Aufenthalts in Russland und Polen Sprachen und Litteraturen der slavischen Völker zu studieren Gelegenheit hatte, hielt einen Vortrag über Tolstoi. 1828 im Gouvernement Tula geboren, verbrachte Tolstoi seine Jugend teils in Moskau, teils in Kasan, teils in seinem Geburtsdorf; dann betrat er die militärische Laufbahn. Ein Aufenthalt im Kaukasus, wo Tolstoi das freie Leben der Kosaken und die wilde Natur gleichermassen anzogen, regte ihn zu seinen ersten Dichtungen an. Nachdem er bei Sebastopol mitgekämpft hatte, nahm er seinen Abschied und studierte auf Reisen im Ausland die sozialen Verhältnisse, besonders das Unterrichtswesen der Kulturvölker. Unbefriedigt kehrte er zurück, entsetzt über den Egoismus, den die Zivilisation grosszieht.

Von nun an konzentrierte er seine Thätigkeit auf einen engeren Kreis, er begann an der Hebung des Bauernstandes zu arbeiten. Zu diesem Zweck gründete er eine freie Schule und schrieb Fibeln, Lesebücher und populäre Erzählungen. Aus jener Zeit stammen auch seine zwei grossen Werke: Krieg und Frieden und Anna Karenina. Wenn schon in diesen Dichtungen ethische und religiöse Fragen in den Vordergrund treten, so verdrängt in den folgenden Werken der Moralist und Philosoph den Dichter nahezu vollständig. Die Lösung aller Zweifel und Rätsel des Lebens findet Tolstoi aber in der christlichen Lehre der Evangelien. Seitdem hat Tolstoi mit Ausnahme seines neuesten Romans kein grösseres Werk mehr geschrieben. In seiner schriftstellerischen Produktion schöpft Tolstoi nur aus sich selbst und dem russischen Volkstum. Die Liebe zu seinem Volk ist seine Triebfeder und seine ganze Thätigkeit hat den einen Zweck, sein Volk, namentlich den Bauernstand, sittlich und materiell zu heben. Bewunderuswürdig ist Tolstois Menschenkenntnis und die Wahrheit seiner Schilderungen; jedoch war er nie Naturalist aus künstlerischem Prinzip. Von den französischen Naturalisten unterscheidet ihn die lichte Reinheit seiner Phantasie. Der Redner gab eingehende Analysen der Hauptwerke Tolstois, besonders seines neuesten „Auferstehung“, das die Lösung eines psychologisch-ethischen Problems mit der Schilderung des russischen Gefängnis- und Gerichtswesens verbindet und in vieler Hinsicht geeignet ist, uns Stil und Gedankenwelt Tolstois kennen zu lehren. —

An Stelle des abtretenden Vorstands, Prof. Güntter, wurde Prof. Wagner-Stuttgart zum Vorstand gewählt, Kassier wurde Prof. Silcher-Reutlingen, Schriftführer blieb Prof.-Verw. Dr. Schwend-Stuttgart.

Am 17. Dezember sprach in einer Stuttgarter Versammlung Freiherr Dr. v. Westenholz, Privatdozent an der Technischen Hochschule, über Geoffrey Chaucer. Der 25. Oktober, bekannt als der Tag der Schlacht bei Azincourt, hat auch für das geistige Leben Englands eine Bedeutung, er ist der Todestag des grössten Dichters des alten Englands, Chaucers. Als Chaucer auftrat, hatte zwar das Englische über das Anglonormannische gesiegt, aber es fehlte noch eine einheitliche englische Schriftsprache. Neben der Bibelübersetzung Wicliffes haben die Werke Chaucers durch ihre grosse Verbreitung hauptsächlich dazu beigetragen, diese englische Schriftsprache zu bilden. Die Lebensschicksale des Dichters, dessen Geburtsjahr nicht genau bekannt ist, waren äusserst wechselreich.

Er erfreute sich der Gunst des Hofes, wurde zu politischen Sendungen nach Frankreich und Italien verwendet und erhielt ein Amt in London. In die inneren Streitigkeiten unter Richard II. gezogen, verlor er zweimal seine Stellung. Doch schien ihm gegen Ende seines Lebens wieder die Sonne königlicher Gunst; besonders der 1399 zum Thron gelangte Heinrich IV. war ihm wohlgesinnt. Chaucer ist der erste Dichter, der in der Abtei von Westminster begraben wurde. Seine Bildung umfasste nicht nur die französische und italienische, sondern auch die gelehrte mittelalterliche und die klassische Litteratur. In seinem Schaffen sind drei Perioden zu unterscheiden. In der ersten steht er unter französischem, in der zweiten unter italienischem Einfluss, und in der letzten zeigt er sich unabhängig von fremden Vorbildern. So gehören seine ersten Werke noch ganz dem mittelalterlichen Formen- und Gedankenkreis an. Seit seiner italienischen Reise 1372 sind Dante, Petrarca, Boccaccio seine Vorbilder. Seine Eigenart tritt offen zu Tage in seinem grössten und zugleich selbständigsten Werk, den „Canterbury Geschichten“. Die Form erinnert wieder an Boccaccio. Es ist eine Rahmenerzählung. Die Art aber, wie der Dichter die Form handhabt, lässt sein Werk als durchaus originale Schöpfung erkennen. Chaucer eignet besonders die plastische Charakterzeichnung der auftretenden Personen und die Geschicklichkeit in der Wahl der Erzählungen. In der Form ist Chaucer noch mittelalterlicher Dichter, dem geistigen Gehalt seiner Dichtung nach ist er ein Mann der Renaissance. Seine Grösse ist in der Tiefe seines Gemüts begründet, dort ist auch die Quelle seines warmen Humors. Denn Chaucer ist der erste Humorist der Weltlitteratur.

Auf Sonntag den 27. Januar hatte der Verein nicht nur seine Mitglieder, sondern auch die Vorstände der höheren Lehranstalten und Töchterschulen und die daselbst wirkenden Lehrer der französischen Sprache zu einer Versammlung nach Plochingen eingeladen, um zu dem im Juli 1900 ergangenen Erlass des französischen Unterrichtsministers Leygues über die Vereinfachung der französischen Rechtschreibung und Syntax Stellung zu nehmen. Prof. Schiele hatte das Referat übernommen. Von geschichtlicher Grundlage ausgehend und gelegentlich Vergleichungen mit den übrigen romanischen Sprachen anstellend, besprach Redner die einzelnen Erleichterungen, die freilich, obwohl vom obersten Schulrat unter Beteiligung von Akademikern, wie Gaston Paris, beschlossen, mit den Gesetzen der Logik nicht immer im Einklang stehen. Die

Hüterin der französischen Sprache aber, die Akademie, nahm die neuen Verfügungen nicht ohne weiteres an, sondern beauftragte im September einen Ausschuss mit der Untersuchung des Erlasses, und dieser erklärte sich zwar mit einem Teil der Neuerungen (z. B. Wegfall des Bindestrichs) einverstanden, verwahrte sich aber gegen andere, insbesondere gegen die einschneidendste Änderung, nämlich die Abschaffung der Veränderlichkeit des mit avoir konjugierten Participe passé, weil, wie mit Recht geltend gemacht wurde, der Wohlklang und Rythmus der die Silben zählenden französischen Dichtung damit vernichtet wäre. Im Januar 1901 nahm die Akademie diesen Protest einstimmig an, der oberste Schulrat fügte sich und der Unterrichtsminister sah sich genötigt, seinen Erlass teilweise wieder aufheben zu müssen. — Dieser Sachlage gegenüber konnte die Versammlung mit voller Überzeugung dem vom Redner in einigen Leitsätzen eingenommenen Standpunkt beitreten: Ehe sich in Frankreich Unterrichtsministerium und Akademie geeinigt haben, können sich die württembergischen Lehrer nur abwartend verhalten. Sie werden einstweilen bei den alten Regeln bleiben, aber so, dass sie sich in Zukunft vollends jeder Spitzfindigkeit bei Prüfungen enthalten, vielmehr möglichst duldsam dabei vorgehen. Der Zeitpunkt etwaiger später bei uns einzuführender Neuerungen müsste von der Schulbehörde bestimmt werden. (Prof. Schieles Vortrag ist im Korrespondenzblatt für Gelehrten- und Realschulen und als Sonderabdruck im Buchhandel erschienen.)

Am 9. März hielt Amtsrichter Dr. v. Freydorf aus Lörrach einen Vortrag über den Ursprung des Wortes Sau in den schwäbischen Ausdrücken „saumässig“, „Sauglocke“ u. s. w. Der Redner ging aus von der eigentümlichen Rolle, die ein anderes Tier, der Hund, in verschiedenen Sagen spielt. Er tritt oft in Ausführung obrigkeitlicher Funktionen auf. Die Erklärung dafür liegt in einem sprachlichen Missverständnis des Volkes, welches das alte Wort huno, das den Vorsteher der Hundertschaft bezeichnete, später volksetymologisch als Hund deutete. Der Ausdruck „auf den Hund kommen“, der aus dem Kartenspiel stammt, bedeutete ursprünglich nichts als „auf 100 kommen“. Ähnlich steckt nach Ansicht des Redners in dem Wort Sau, sofern es als Ausdruck der Steigerung benützt wird, nicht die Bezeichnung für das Tier, sondern der erste Teil des gotischen Wortes für 1000 thusundi, thus, der einem Sanskritwort tavas entsprechend „viel, gross“ bedeutet. Die Verwandlung von thus in Sau macht allerdings lautliche Schwierigkeiten.

Es müsste eine volksetymologische Anlehnung an das Wort Sau angenommen werden. Das Kartenspiel mit dem Worte Daus = Sau bietet einen erklärenden Übergang. Das sau in saumässig würde also nur gross bedeuten, die Sauglocke wäre die grosse Glocke. Redner führte noch aus, wie manche der mit Sau gebildeten Redensarten oder an die Sau sich knüpfenden Sagen durch die von ihm vorgeschlagene Theorie eine ungezwungene Erklärung finden.

Sonntag den 21. April hielt Prof. Banderet-Stuttgart in französischer Sprache einen Vortrag über Les poètes décadents. Einleitend gab der Redner eine Übersicht über die litterarische Entwicklung in Frankreich im Lauf des vergangenen Jahrhunderts. Auf die Romantik folgte der Naturalismus Balzac-Flauberts, der seinerseits wieder von der Schule der kalten formenstrengen Parnassiens abgelöst wurde. Im Gegensatz zu ihnen entstand in den 80er Jahren eine neue Richtung, die sich als école symboliste bezeichnete. Durch ihre Art zu leben und zu dichten zogen sich einige den Namen Décadents zu. Ähnlich wie einst die Geusen griffen sie diesen Namen auf und wandten ihn selbst von ihrer Richtung an, so dass die Schule jetzt mit beiden Namen ohne Unterschied bezeichnet wird. Ihre Hauptvertreter, meist Ausländer von Geburt, vereinten sich 1883 zum erstenmal zu einer Gruppe. Die wichtigsten sind: Moréas, Viélé-Griffin, Régnier, Rodenbach und namentlich Mallarmé und Verlaine. Seit 1886 beschäftigten sich die Zeitungen und Zeitschriften mit ihnen; doch nahm das Publikum eine abwartende Haltung ein; man hoffte auf ein Meisterwerk. Es blieb aus. Und doch versprach die Schule, Grosses ins Werk zu setzen. Sie wollte der französischen Poesie das geben, was ihr bisher versagt zu sein schien, das Geheimnisvolle, Andeutungsvolle, den poetischen Duft, der in der deutschen Litteratur oft die Dichtungen umschwebt, ihre klaren Linien oft verschleiert, aber das Gemüt in eine träumerische Stimmung versetzt und die Phantasie zu bildender Thätigkeit anregt. Goethes Heideröslein kann als Beispiel dessen dienen, was die Décadents in die französische Dichtung einzuführen suchten. So berechtigt dieses Bestreben an sich war, gingen die Décadents in der Durchführung ihrer Theorie doch zu weit, indem sie das, was nur ein Mittel dichterischer Darstellung unter anderen ist, zum ausschliesslichen Mittel machten, und da ihnen mehr daran lag, den Leser durch Vorführung symbolischer Bilder zu eigenem poetischen Denken anzuregen, als ihm fertige Dichtungen zu geben, verfielen sie oft ins Rätselhafte, Rebusartige, so dass viele ihrer

Dichtungen für den gemeinen Menschenverstand schlechterdings unverständlich sind. Neues, Dauerndes haben sie in der Form hervorgebracht, indem sie die französische Dichtung von einer Masse unnötigen Regelnballastes befreiten, so z. B. vom Gesetz des Wechsels männlicher und weiblicher Reime. Doch auch auf diesem Gebiet haben sie des Guten oft zuviel gethan; ihre freien Verse sind häufig nichts als in Versform geschriebene Prosa. Weitaus der Bedeutendste unter ihnen war Verlaine. In einem frommen Hause aufgewachsen, verdarb er sich später durch ausschweifendes Leben, namentlich durch übermässigen Absinthgenuss, sein Leben und sein Dichten. Doch hat er in einer Reihe von Liedern und Sonneten das Ideal der symbolistischen Schule am besten verwirklicht. Besonders manche seiner religiösen Gedichte sind reich an poetischer Stimmung. Die französische Lyrik hat ihm eine dauernde Bereicherung ihres Gebiets und Vertiefung ihres Inhalts zu verdanken.

Die letzte Versammlung des Vereinsjahrs fand Montag den 17. Juni in Stuttgart statt. Auf der Tagesordnung stand ein Vortrag von Professoratsverweser Dr. Schwend-Stuttgart über Schillers Shakespearebearbeitungen. Einleitend gab der Redner eine Übersicht über die Geschichte der Macbeth- und Othellobearbeitung Schillers. Bei der Macbethbearbeitung zog Schiller wohl gelegentlich die Burgersche und Wagnersche Übersetzung zu Rate; aber als seine eigentliche Vorlage sind die Übersetzung von Eschenburg und die von Wieland zu betrachten. Den englischen Text benützte er da, wo seine Vorlagen falsch oder schlecht übersetzten. Interessant ist das Studium der zahlreichen kleinen und grösseren Veränderungen, die Schiller angebracht hat. Der rhetorische Charakter des Schillerschen Stils zeigt sich in häufiger Steigerung des Ausdrucks und Anwendung rednerischer Figuren. Zahlreich sind die Änderungen logischer Art, die teils aus einer gewissen Neigung Schillers zu abstrakter Diktion, teils aus dem Streben nach möglichst scharfer Fassung, symmetrischer Gestaltung oder Kontrastierung der Gedanken hervorgehen. Dabei drängt die überall arbeitende Thätigkeit des Verstandes oft das freie Schaffen der Phantasie zurück und ruft Mangel an Anschaulichkeit hervor. Von besonderem Interesse ist es, zu beobachten, wie sich der grösste englische und der grösste deutsche Dramatiker in den Fragen zu einander verhalten, die das Technische ihrer Dichtungsart betreffen. Auffallenderweise zeigt Schillers Übersetzung in Einzelheiten eine stärkere Ausprägung des dialogischen Charakters der Rede. Schillers Shakespearebearbei-

tungen lassen uns endlich Einblicke in seine Weltanschauung und Kunsttheorie thun. Überall tritt das Streben hervor über den einzelnen Fall hinauszugehen und die Gedanken in einen allgemeinen Zusammenhang zu stellen und die Neigung, aus psychologischen Kategorien in die des Willens und der Moral überzugehen. Die Art der Behandlung der Hexenrollen ist besonders lehrreich. Aus wilden Unholdinnen sind die Hexen zu klassischen Schicksalsgöttinnen geworden. Bei einer Beurteilung der Shakespearebearbeitungen Schillers muss man berücksichtigen, dass Schiller keine Übersetzung, sondern eine Bearbeitung geben wollte. Er hatte deshalb nicht auf Treue im einzelnen zu sehen. Schlimmer ist, dass, indem Schiller den Stil der Shakespearschen Rede auf ein höheres Durchschnittsniveau brachte, ein Gegensatz zwischen Charakter und Sprechweise der Personen entstand, der ihn veranlasste, gewisse Rollen ganz zu streichen und durch andere zu ersetzen. Bei den Hauptcharakteren war ein solches Eingreifen natürlich unmöglich und der Widerspruch musste bestehen bleiben. Dichtungen vergangener Zeiten lassen sich eben nicht bearbeiten, sondern nur übersetzen. —

Der Verein zählte am Ende des Vereinsjahrs 1900/1901 82 Mitglieder.

Mathematische und physikalische Schulaufgaben.

1. Zu zeigen, dass zwei orthogonale Brennpunktssehnen einer gleichseitigen Hyperbel einander gleich sind.

2. Der Radius des Kreises, der eine Hyperbel und ihre Asymptoten berührt, ist gleich dem Stück der Ordinate im Brennpunkt zwischen Hyperbel und Asymptote.

3. Projiziert man die Mittelpunkte der Ankreise an den Seiten b und c eines Dreiecks auf a, so sind diese Projektionen die Scheitel, B und C die Brennpunkte einer Ellipse, die durch A geht und in A die gemeinsame Zentrale der Ankreise berührt.

4. Zwei gleiche Parabele haben gemeinsamen Scheitel; die Achsen sind entgegengesetzt gerichtet. Die erste Parabel rollt auf der zweiten: welche Bahnen beschreiben Brennpunkt und Scheitel der bewegten Parabel?

5. Ein zylindrisches Glasrohr von der Länge 1,17 m, oben und unten mit Hahn versehen, hängt vertikal; man bringt bei ge-

schlossenem unterem Hahn 0,89 m hoch Wasser ein und darüber 0,20 m hoch Öl von spez. Gewicht 0,75. Man schliesst jetzt den oberen Hahn und öffnet den unteren teilweise, um tropfweis Wasser ausfliessen zu lassen. Um wieviel wird sich die Oberfläche der Ölschicht senken? Barometerstand 750 mm.

St. O. K.

Amtliche Bekanntmachung.

Höherer Anordnung zufolge werden im nachstehenden die neuen Bestimmungen für den freien Zutritt zu den italienischen Museen, Galerien, Ausgrabungen und Denkmälern bekanntgemacht.

Stuttgart, den 5. September 1902.

K. Kultministerial-Abteilung
für Gelehrten- und Realschulen.
In Vertretung: (gez.) Hauber.

Reglement

für den freien Zutritt zu den Museen, Galerien, Ausgrabungen und Denkmälern.

Artikel 1.

Von Zahlung der Gebühren für den Zutritt zu den Altertumsmuseen, Sammlungen der schönen Künste, Gemäldegalerien, archäologischen Ausgrabungen und Denkmälern sind befreit:

a) einheimische und ausländische Künstler,
b) italienische und ausländische Studierende der Kunstgeschichte und Kunstkritik, welche bemerkenswerte Schriften veröffentlicht haben,
c) die Angehörigen des Landheeres und der Marine,
d) einheimische und ausländische Professoren der Archäologie. Geschichte, Litteratur, und Kunstgeschichte.
e) Universitätsprofessoren, Professoren an staatlichen Sekundärschulen, an staatlichen klassischen, technischen und Normalschulen oder an Schulen, welche diesen gleichgestellt sind,
f) die Studierenden der archäologischen, historischen und Kunstinstitute, und zwar sowohl der inländischen wie der ausländischen, die Studierenden der philologischen, der philosophischen Fakultäten und der Ingenieurschulen,
g) die Beamten der Verwaltungen der Altertümer und schönen Künste,

h) diejenigen, welche ein mit den bildenden Künsten in Zusammenhang stehendes Gewerbe betreiben,

i) Führer, welche nach vorheriger Beibringung einer polizeilichen Erlaubnis durch Ablegung einer Prüfung ihre Kenntnisse in der Archäologie und Kunst dargethan und ein Patent als „Führer“ erhalten haben.

Artikel 2.

Die Gesuche der in Artikel 1 näher bezeichneten Personen, welche die Erlaubnis zum freien Eintritt in die Altertums- und Kunstinstitute des Staats zu erhalten wünschen, müssen begleitet sein:

a) für die inländischen Künstler von einer akademischen Urkunde, die ihre Eigenschaft als „Künstler“ darthut — ausgenommen die Fälle, wo es sich um Künstler von bekanntem hervorragendem Ruf handelt,

b) für die ausländischen Künstler und die ausländischen Professoren der Archäologie, Geschichte, Litteratur und Kunstgeschichte von einer akademischen Urkunde, die von dem K. italienischen diplomatischen Vertreter oder einem der italienischen Konsuln in dem Staate, dem der Künstler oder der Professor angehört, oder von dem betreffenden Botschafter oder auswärtigen Minister bei Seiner Majestät dem Könige von Italien, beglaubigt sein muss,

c) für die Studierenden der Kunstgeschichte oder Kunstkritik, von irgend einer ihrer Veröffentlichungen,

d) für die inländischen Professoren an den Universitäten, den archäologischen und Kunstinstituten, sowie für die Professoren an den staatlichen höheren klassischen, an den technischen und den Normalschulen oder an Schulen, welche diesen gleichgestellt sind, von einem ihre Eigenschaft darthuenden Dokument, wenn dieses Dokument zur Feststellung ihrer Persönlichkeit nötig ist,

e) für die Studierenden der inländischen archäologischen oder Kunstinstitute, der philologischen und philosophischen Fakultäten und der Ingenieurschulen, von einem amtlichen Dokument, aus dem hervorgeht, dass sie in dem Jahr, in welchem sie die Erlaubnis zum unentgeltlichen Besuch der Museen nachsuchen, bei den betreffenden Schulen immatrikuliert sind,

f) für die ausländischen Studierenden von einem gleichen Dokument, das aber in der für die ausländischen Künstler und Professoren vorgeschriebenen Weise beglaubigt sein muss,

c) für diejenigen, welche ein mit den bildenden Künsten in Zusammenhang stehendes Gewerbe betreiben, von einem ihre Eigenschaft darthuenden Attest des Direktors eines Kunstinstituts oder einer anderen öffentlichen Behörde.

Artikel 3.

Die Professoren und Stipendiaten ausländischer archäologischer oder Kunstinstitute, welche ihren Sitz in Italien haben, erhalten die Erlaubnis zum freien Eintritt auf Grund einer entsprechenden Erklärung des Vorstehers dieser Anstalt.

Artikel 4.

Zöglinge nationaler Schulen, Erziehungs- oder Unterrichtsanstalten können nach vorgängiger Vereinbarung zwischen dem Schuldirektor und dem Direktor des zu besuchenden Museums, der Galerie etc., in Begleitung ihrer Lehrer zum freien Besuch der Museen, Galerien, Ausgrabungen und Denkmäler zugelassen werden.

Angehörigen des Soldatenstandes ist der unentgeltliche Besuch der Kunststätten nur in Uniform gestattet.

Artikel 5.

Wer einen Generalpermiss zum freien Zutritt zu sämtlichen staatlichen Museen, Galerien, Ausgrabungen und Denkmälern zu haben wünscht, hat an das Ministerium des öffentlichen Unterrichts ein auf Stempelbogen von 1,20 L. geschriebenes Gesuch zu richten und demselben die in Artikel 2 und 3 erwähnten Dokumente, sowie seine Photographie unaufgeklebt in der Grösse von 5 : 8 cm beizufügen.

Artikel 6.

Wer nur freien Eintritt zu den archäologischen und Kunstinstituten einer einzigen Stadt zu haben wünscht, hat sein auf Stempelbogen von 60 cts. abzufassendes Gesuch an einen der Chefs der genannten Anstalten zu richten. Dem Gesuche sind die in Artikel 2 und 3 genannten Dokumente und, wenn die Erlaubnis für länger als einen Monat erbeten wird, auch die Photographie in der im vorgehenden Artikel angegebenen Grösse beizufügen.

Artikel 7.

Die zur Patentierung als Führer notwendige Prüfung wird vor einer Kommission in jeder Stadt, wo staatliche archäologische oder Kunstanstalten vorhanden sind, nach den vom Ministerium des öffentlichen Unterrichts zu erlassenden Vorschriften abgelegt.

Die Erlaubnis zum freien Eintritt für die Führer bleibt auf die Anstalten und Denkmäler beschränkt, für welche die Kenntnisse des Betreffenden als ausreichend anerkannt worden sind.

Artikel 8.

Die vor der Veröffentlichung dieser Verordnung ausgestellten Karten zum freien Eintritt bleiben für die Zeit gültig, für welche sie ausgestellt sind.

Artikel 9.

Die Bestimmungen der Artikel 9 und 12 des durch K. Verordnung vom 11. Juni 1885 Nr. 3191, Serie 3a genehmigten Reglements, betreffend die Erhebung der Gebühren für den Eintritt in die nationalen Museen, Galerien, Ausgrabungen und Denkmäler, werden aufgehoben.

Auf Befehl Seiner Majestät des Königs.
Der Minister: (gez.) Nasi.

Notiz.

Nach Mitteilung von zuständiger Stelle ist in dem neuen amtlichen Rechtschreibbuch im Wörterverzeichnis S. 53 statt Piecke (Spiess) zu setzen Pike.

Druckfehlerberichtigung.

Bei „François Gouin" Heft 6, S. 203, Zeile 11 von unten lies: „das Anfliegenlassen"; Heft 7, S. 251, Zeile 15 von oben: „jene Bearbeitungen"; Heft 8, S. 284, Zeile 4 von unten: „Systematik der Wortarten"; S. 287, Zeile 2 von oben: „ans vorgängige Buchstabensehen".

Litterarischer Bericht.

Schulethik auf dem Untergrund einer Sentenzenharmonie. Von Dr. Paul Geyer, Professor am Gymnasium zu Dortmund. 71 S. Preis 1 Mk. Berlin, Reuther & Reichard, 1900.

Nicht etwa eine Behandlung der für das Leben der Schule wichtigsten sittlichen Begriffe und Vorschriften, wie der Titel verstanden werden könnte, sondern eine Behandlung der Ethik, wie sie für den

Unterricht in der Schule, d. h. in den obersten Klassen des Gymnasiums. sich empfiehlt, wird hier geboten. In drei Abschnitten werden die grundlegenden Begriffe, die Tugenden und das höchste Gut in der Weise erörtert, dass jeder Begriff zuerst sprachlich und sachlich erklärt, dann in seinem Verhältnis zu andern Begriffen betrachtet wird. Gerade diese letztere Betrachtung ist sehr fruchtbar, weil sie eine Fülle von Perspektiven eröffnet und zugleich den inneren Zusammenhang, in dem die ethischen Begriffe zu einander stehen, zur Anschauung bringt. Was aber der Schrift ihren besonderen Wert giebt, ist die Belegung jedes Begriffs mit den passenden Citaten aus den Klassikern der Religion, der Dichtung und der Philosophie; glücklich, wie der Gedanke, ist auch die Ausführung, durch die der Gedanke der historischen Bildung für ein wichtiges und in seiner Anwendbarkeit weit über seinen unmittelbaren Gegenstand hinausreichendes Gebiet auf einfache und der Fassungskraft der Schüler angemessene, sie anregende Weise verwirklicht wird.

Cannstatt. Th. Klett.

Kauffmann, Karl, K. Seminarlehrer in Neuzelle, **Bibelkunde.** Ein Wegweiser in die heilige Schrift alten und neuen Testaments auf der Grundlage des geschichtlichen Entwicklungsganges der Offenbarung. Zum Gebrauch für Seminare und höhere Lehranstalten. I. Teil: Das alte Testament. 181 S. 8°. Preis 3 Mk. Dessau, Anhaltische Verlagsanstalt (Österwitz & Voigtländer), 1900.

Trotz Berufung auf die neuesten Forschungen (Kautzsch, Bertholet, Baethgen, Cornill, Duhm) hat der Verfasser dieses Buchs es nicht einmal für nötig geachtet, den Fortschritten der durchgesehenen Bibel zu folgen, schreibt also noch Arpa, Athniel, Mardachai, Deborah, Jephtha neben gelegentlichem Omri. Origines (S. 177) für das Horus-Kind, dürfen wir ihm nicht so hoch anrechnen, da dieser Fehler selbst bei Theologen kaum auszurotten ist; dagegen sollte ein Schulmann, der 17 + 5 + 16 + 14 alttestamentliche und 5 + 13 + 8 + 1 neutestamentliche Schriften zusammenrechnet, nicht „80 einzelne Bücher" herausbringen. Am brauchbarsten ist der Abschnitt über die Lehrbücher, namentlich die Psalmen. Neu ist mir die Übersetzung „Goldene Äpfel an silbernen Zweigen". Dass auf dem Titel die „heilige" Schrift „alten und neuen" Testaments gedruckt ist, stimmt auch nicht zum sonstigen Gebrauch. In einem Schulbuch sollte man auch auf solche Kleinigkeiten achten. Vgl. noch S. 8 „das Hohe Lied", S. 98 „das hohe Lied", S. 99 „das Hohelied".

Maulbronn. Eb. Nestle.

M. Levin, Lehrbuch der jüdischen Geschichte und Litteratur. Dritte umgearbeitete Auflage. VIII und 390 S. Ungeb. 3 Mk., in Schulband 3.50 Mk., eleg. Leinwand 4 Mk. Berlin, S. Calvary, 1900.

Das vom August 1899 datierte Vorwort deutet mit keiner Silbe an, wann dies Werk erstmals erschien, von dem hier die „dritte umgearbeitete Ausgabe" vorliegen soll. Das erste Buch giebt die Geschichte des israelitisch-jüdischen Volkes bis zur Auflösung des Reiches ca. 2000 v. bis 70 n. — „Chr." beizusetzen wird grundsätzlich vermieden —, jedoch die biblische Geschichte nur im Umriss; das zweite behandelt die Juden unter den Völkern bis zur Gegenwart, das dritte giebt ausgewählte Stücke aus der jüdischen Litteratur; ein Anhang unterrichtet über Synagogenkultus, Kalender, Feste. Im geschichtlichen Teil ist das letzte Kapitel überschrieben: die Wiedergeburt der Judenheit und des Judentums; es beschreibt „die Aufrichtung der Judenheit in Deutschland, Frankreich, England u. s. w." (12 Seiten über Moses Mendelssohn, 9 über Montefiore, 6 über Gabriel Riesser, gestorben in Hamburg 1863). Das Schlusswort sieht den jüdischen Stamm, der bisher noch nicht in der glücklichen Lage war, die grossen Vorzüge seines Naturells ungehindert zu bethätigen, aber nun eine vielverheissende und grossartige Aussicht in die Zukunft hat, „auf der Stufenleiter menschlicher Entwicklung einen der ersten und hervorragendsten Plätze erringen, zu seiner eigenen Veredlung, zum Wohle und zur geistigen Bereicherung der Völker, in deren Mitte er überall fortlebt! Er ist der prädestinierte Vermittler zweier Welten; des Orients und Occidents, deren Versöhnung zu einer höheren Einheit im Schosse der Zukunft ruht. Und wird diese Versöhnung einst vollzogen sein — dann wird der jüdische Stamm seine Mission erfüllt und die höchste Anerkennung von den übrigen Stämmen errungen haben".

Maulbronn. Eb. Nestle.

Kettner, Gustav, Die Episteln des Horaz. VI und 178 S. 3.60 Mk. Berlin, Weidmann, 1900.

Aus den Bedürfnissen des Unterrichts hervorgegangen, dann aber vielfach über dieselben hinausgewachsen stellt sich das Buch die Aufgabe, erstens die Komposition der Episteln sorgfältig zu analysieren, dann ihre ethische und poetische Bedeutung zu würdigen, endlich aus ihnen ein Bild der Persönlichkeit des Dichters zu gewinnen. Diese Aufgabe hat der Verfasser vortrefflich gelöst; es liegt hier ein sorgfältig geschriebenes, überaus anregendes Buch vor, das auf jeder Seite von der vielseitigen, gründlichen Bildung, Gelehrsamkeit und Belesenheit seines Verfassers zeugt. Der Episteldichter Horaz, wie er uns in

der Einleitung, besonders in deren zweitem Abschnitt entgegentritt, kommt uns zwar da und dort etwas zu sehr gealtert und lebensmüde vor; es scheint auf die wenigen Stellen, die an die sentimentale Trauer der modernen Poesie anklingen, etwas zu viel Gewicht gelegt, aber im ganzen ist das Bild doch wohl richtig und mit feinem psychologischen Verständnis gezeichnet. Die starke Betonung des einheitlichen epikureischen Standpunkts, den der Verfasser in der ganzen Episteldichtung eingenommen findet, scheint auf den ersten Blick nicht recht vereinbar mit dem philosophischen Glaubensbekenntnis des Horaz epist. I, 1, 13—19; aber der Verfasser nimmt an, Horaz bekunde damit nur sein Widerstreben gegen den Zwang des Systems, und ein praktischer Epikureismus bilde doch die Grundlage seiner Lebensanschauung, ein Epikureismus, der zwar etwas Dilettantisches, aber auch etwas Erfrischendes habe, weil er nicht bloss erlernt, sondern erlebt sei, weil er seine persönlichen Wurzeln in den Lebensinstinkten des Dichters habe. Und sicherlich: so zahlreiche und so starke Anklänge, wie sie der Verfasser (in den Anmerkungen durch Verweisung auf Useners Epicurea) an die epikureische Lehre nachweist, finden sich an die stoische und cyrenäische nimmermehr; gewisse Berührungspunkte bestehen ja freilich zwischen diesen drei Systemen. Mit Interesse verfolgt man den Nachweis, dass Horaz mit Epicur das Glück in der vollen Ruhe und Freiheit des Gemütes gefunden und dass dieser quietistische Eudaimonismus sein Verhalten zum Staat, zur Natur und zu seinen Freunden, den Mäcenas nicht ausgeschlossen, bestimmt habe.

Einer Auffassung, mit der sich der Verfasser in direkten Widerspruch zu manchem Horazerklärer, z. B. Krüger, setzt, ist man recht wohl geneigt, zuzustimmen, wenn man ihre Begründung in der Einleitung liest, der Auffassung nämlich, dass die Episteln des Horaz keine wirklichen Briefe seien, sondern dass in ihnen das Individuelle soweit abgeklärt sei, dass im einzelnen das Allgemeine sich spiegle, dass die Charaktere zu Typen werden. Aber im einzelnen ist es dem Verfasser nach dem Eindruck des Referenten doch nicht ganz leicht geworden, diesen typischen Charakter der horazischen Briefe überall nachzuweisen; z. B. die in dieser Hinsicht zu Epistel 8, 9 oder 15 gegebene Erklärung will nicht recht überzeugen. Den Hauptinhalt des Buches macht eine eingehende Analyse der 20 Episteln des 1. und der 2 Episteln des 2. Buches aus; indem der Verfasser eine durchweg planmässige, wenn auch noch so zwanglose Komposition der Gedichte annimmt, sucht er den Gedankengang genau nachzuweisen und das Verhältnis der einzelnen Abschnitte zu einander und zum Ganzen scharf und deutlich zu bestimmen. An die Disposition schliesst sich eine eindringende Betrachtung des poetischen und philosophischen Gehalts jedes Gedichtes an. Auch wer hier im einzelnen da und dort von der Meinung des Verfassers abzuweichen geneigt sein sollte, wird doch seinen wohl-

erwogenen, feinsinnigen Ausführungen mit Interesse und Genuss folgen. Das schöne Buch, das sehr korrekt gedruckt ist, sei darum allen Lehrern, die mit Horaz zu thun haben, aber auch allen Gebildeten, die sich für die philosophischen Gedichte des Venusiners ein Interesse bewahrt haben, aufs beste empfohlen.

Cannstatt. Gaupp.

J. **Rappold, Chrestomathie aus griechischen Klassikern.** Zur Erleichterung und Förderung des Übersetzens aus dem Stegreife zusammengestellt. Zweite, vermehrte Auflage. 163 S. Kart. 2 Mk. Wien, Carl Gerolds Sohn, 1901.

Das kleine Buch macht einen durchaus günstigen Eindruck und scheint auch, da es bereits in zweiter Auflage vorliegt, wenigstens in Österreich, Verbreitung gefunden zu haben. Die Auswahl ist anziehend und bringt Stücke von Xenophon, Herodot, Demosthenes, Isokrates, Platon, den homerischen Hymnen, Hesiod, Sophokles, Euripides und den Lyrikern. Im württembergischen Lehrplan kann ich mir seine Verwertung in der Klasse nicht wohl vorstellen. Dagegen scheint es mir sehr geeignet, strebsamen Schülern zur Privatlektüre empfohlen zu werden.

C. P. W.

Wörterbuch zu den Homerischen Gedichten. Für Schüler bearbeitet von Dr. Georg Autenrieth. Neunte verbesserte Auflage, besorgt von Dr. Adolf Kägi. Leipzig und Berlin, Teubner, 1902.

Dass die Sorge für Autenrieths Homer-Wörterbuch in die Hände Kägis gelegt ist, wird überall mit Freuden begrüsst werden. Da für eine Umarbeitung des Buchs, die als Vereinfachung gedacht war, die Zeit nicht reichte, ist die neue Auflage von der achten nicht prinzipiell verschieden. Doch fehlt es nicht an Änderungen: abgesehen von der noch durch Autenrieth vorgesehenen Berichtigung von Druckfehlern ist die Übersichtlichkeit durch Absätze in längeren Artikeln und durch Beschränkung der Fettschrift erhöht; in der Etymologie verfährt der neue Herausgeber mit mehr Zurückhaltung (vgl. z. B. Ἀργειφόντης). Zu τ 573 ff. ist statt der Streitaxt der Amazonen mit Recht das antike Original eines einfachen, durchlöcherten Beils gewählt. Ἄντα, ἄντην, εἰς ὦπα bei Ausdrücken der Ähnlichkeit würden statt mit „von Angesicht", „leibhaftig" wohl besser ihrer ursprünglichen Bedeutung entsprechend gefasst: die Ähnlichkeit, die auch einer Vergleichung bei unmittelbarer Gegenüberstellung so, dass man dem andern ins Angesicht sieht, standhält, ist der stärkste Grad von Ähnlichkeit.

Cannstatt. Th. Klett.

A. Fick, Das alte Lied vom Zorne Achills (Urmenis). Aus der Ilias ausgeschieden und metrisch übersetzt. Kart. 3 Mk. Göttingen, Vandenhoeck & Ruprecht, 1902.

Von denen, die sich mit der Frage nach der Entstehung der Ilias beschäftigen, neigt sich zurzeit wohl der grössere Teil der Ansicht zu, dass in der uns überlieferten Ilias ein Kern liege, der sich auch heute noch trotz der breiten Massen späterer Dichtung, die ihn umlagern, in seinen allgemeinen Umrissen erkennen lasse, das Lied vom Zorne Achills oder die Menis. Diese Ansicht vertritt auch A. Fick in seinem Werke: „die Homerische Ilias nach ihrer Entstehung betrachtet und in der ursprünglichen Sprachform wiederhergestellt" (1886); er scheidet dort die Menis aus der heutigen Ilias aus und übersetzt sie in ihre, nach seiner Ansicht ursprüngliche Sprachform, den äolischen Dialekt, zurück, will jedoch damit nicht den Beweis erbracht haben, dass das alte Epos genau die Verse enthalten habe, aus denen er dasselbe wieder aufgebaut habe (die Homerische Ilias pg. 15). In seinem neuesten Werke: „das alte Lied vom Zorne Achills" geht nun Fick einen wesentlichen Schritt weiter; er bietet uns nämlich jetzt die alte Menis in „feste Grenzen" eingeschlossen dar; während ihre Umrisse bisher infolge Fehlens eines durchschlagenden Prinzipes haben verschwommen bleiben müssen, sei er beim Herausheben der für das Drama des Zorns notwendigen Scenen aus der Masse des Ganzen zu der Erkenntnis gelangt, „dass die ursprüngliche Dichtung nach einem bestimmten Zahlenschema aufgebaut worden ist, das auf elfzeiligen Strophen und deren regelmässiger Vermehrung beruht" (pg. 85). Mittels dieses Kunstgesetzes findet Fick eine Urmenis im Umfange von 1936 Versen, die sich nach einer offenbar vom Dichter selbst herrührenden Einteilung deutlich in 4 Bücher mit je 2 Gesängen gliedere, Buch 1 und 4 mit je 47, Buch 2 und 3 mit je 41 elfzeiligen Strophen. Der Beweis für diese Aufstellung liege in ihrer Durchführbarkeit: lasse sich der gesamte notwendige Inhalt des alten Liedes in diesen Rahmen fassen, so müsse der Dichter seine Dichtung schon in diesen Rahmen eingeschlossen haben.

Wenn ich mich nun anschicke, zu dem neuentdeckten, von den Alten nicht bezeugten Kunstgesetz Stellung zu nehmen, so wird die Aufgabe die sein, die neue Ficksche Urmenis daraufhin zu betrachten, ob sie einerseits alles zum Drama vom Zorne Notwendige, andererseits nichts Entbehrliches enthalte. Dabei verhehle ich mir keineswegs, dass der das Kriterium bildende Begriff des Notwendigen in unserem Fall durchaus kein absoluter ist, sondern dem subjektiven Ermessen weiten Spielraum gewährt; z. B. sind Gleichnisse für das alte Lied durchaus notwendig, und wenn ja, welche? Doch beschäftigen wir uns jetzt mit Ficks erstem, 47 elfzeilige Strophen = 517 Verse enthaltendem Buch, das aus Ilias I und II, 1—47 entnommen ist. Fick lässt I, 63 aus, einen Vers, den er in der in seiner Homerischen Ilias ausgeschiedenen

Menis (sagen wir von jetzt ab kurzweg in seiner Homerischen Ilias) unbeanstandet beibehält. Gegen den Vers lässt sich nichts vorbringen, ausser dass ihn Zenodot verworfen hat. Die Verse 140—147 möchte ich nicht, wie Fick dies thut, ausscheiden; sind sie doch von psychologischem Standpunkte betrachtet im Munde Agamemnons sehr wichtig: nachdem Agamemnon eben (135—139) seinen Willen sehr bestimmt geäussert hat, möchte er vor versammeltem Volk keine weitere Widerrede hören. Für die Auslassung von 178, 277 ff., 296, 525—527 (von Fick in der Homerischen Ilias beibehalten) und 552 finde ich keinen Grund. In der Unterredung des Achilleus mit seiner Mutter streicht Fick 366—392 „als eine spätere Ausführung, welche durch V. 365 eigentlich geradezu verboten war" (die Homerische Ilias pg. 77). Demgegenüber möchte ich mich Kammer (ein ästhetischer Kommentar zu Homers Ilias 1901 pg. 130), der die Stelle in ihrer psychologischen Bedeutung würdigt, anschliessen, wenn er sagt, Thetis lasse sich hier nach Mutterart teilnehmend Bekanntes sagen, um des Sohnes Herz von dem Drückenden zu entlasten, und ebenso Hiecke (über die Einheit des 1. Gesanges der Ilias S. 7 — nach Ameis-Hentze, Anhang zu Homers Ilias I. Heft zu Gesang I—III, 2. Auflage 1877 pg. 58 f.), welcher sagt: „Jede Mutter wird in solchen Fällen sich erzählen lassen, und jeder Sohn wird in solchen Fällen erzählen." Ja ich halte die Stelle nicht bloss für berechtigt, sondern geradezu für notwendig, um dem Hörer zu zeigen, wie sehr die erlittene Kränkung den Helden innerlich beschäftigt und erfüllt, so dass er davon erzählen muss, obgleich er weiss, dass seiner Mutter die Sache bekannt ist. Umgekehrt würde ich die Verse 396—406 tilgen, wie dies Fick in der Homerischen Ilias thut; sie sind offenbar der Zusatz eines Späteren, der seine mythologische Gelehrsamkeit an den Mann bringen will (Fick, die Homerische Ilias pg. 78), und gehören gewiss nicht zum notwendigen Inhalt des alten Liedes; Thetis nimmt hernach Zeus gegenüber auf sie keinen Bezug. Ferner bin ich für Ausscheidung von V. 611, der wegen seines Widerspruchs mit II, 2 seit Lachmann schon zu vielen Erörterungen Anlass gegeben hat; in der Homerischen Ilias lässt auch Fick ihn weg; noch lieber würde ich mit Kammer (pg. 133 f.) die 5 Verse 607—fin. als entbehrlich streichen. Übergehend zu den aus II, 1—47 entnommenen 4 Strophen erscheint die Einschiebung von V. 38 nach V. 10 nicht berechtigt; mit V. 10 hat Zeus dem Traume genügend eingeschärft, seinen Auftrag genau auszurichten; V. 33 wäre so nach V. 10 nur eine Wiederholung, ausserdem der Übergang von ich zu ἐκ Διός befremdlich. Wohlberechtigt ist es dagegen, wenn der Traum V. 33 f. den Agamemnon ausdrücklich ermahnt, das im Traume Gehörte und Gesehene ja nicht zu vergessen; ist es doch häufig der Fall, dass der Träumende nach dem Erwachen sich zwar noch erinnert geträumt zu haben, des Traumes selbst aber sich nur noch unklar oder überhaupt nicht mehr zu entsinnen ver-

mag. Die Auslassung von V. 34 ist unmöglich, da ja sonst der in V. 33 begonnene Satz nicht vollendet wird. Die Verse 39 f. sind wohl eine spätere ungeschickte Erklärung der vorangehenden Worte ἃ ῥα Ζεὺς μήδετο ἔργα (V. 38), ungeschickt, weil auch die Troer als die genannt werden, über die Zeus Leiden verhängen will, während doch die Thorheit Agamemnons nur darin bestehen kann, dass er die den Achäern bevorstehenden Leiden nicht ahnt. Endlich müssen, wenn man mit Fick auf II, 47 unmittelbar den Kampf folgen lässt, die V. 42—46 fallen; in ihnen kleidet sich Agamemnon auch nach Streichung von 43 und 46, wie sie Fick vornimmt, immer noch nicht zum Kampfe.

Indem ich so hinsichtlich der Beibehaltung oder Ausscheidung einzelner Stellen von Fick abweiche, wird schon dadurch das neue Kunstgesetz zweifelhaft. Noch zweifelhafter erscheint es mir, wenn ich die von Fick vorgenommene Gliederung des aus Ilias I—II, 47 gewonnenen ursprünglichen Bestandes verfolge. Vor allem scheint es mir nicht berechtigt, dem Prooemium I, 1—7, welches das Thema für das ganze Lied angiebt, seine Selbständigkeit zu rauben und es mit dem Folgenden zusammenzuzählen, als wäre es ein Bestandteil der I, 8 beginnenden vorbereitenden Erzählung. Sollte man von einem Dichter, der in elfzeiligen Strophen dichtet und sein Lied in zahlenmässiger Gliederung aufbaut, nicht eher erwarten, er würde auf das Prooemium eine ganze, selbständige Strophe verwendet haben? Ferner kann ich damit nicht einverstanden sein, dass Fick zum 1. Buch seiner Urmenis, „der Grundlegung“, noch Verse aus II, 1—47 hinzunimmt. Mit I, 8—570 ist eine vollständige Exposition gegeben; ehe nun aber die Haupthandlung beginnt, gewährt der Dichter (I, 571—fin.) seinem Hörer, den schon Spannung und Besorgnis erfasst hat, mit bewundernswürdiger Kunst eine Pause, indem er ihn, wie die olympischen Götter, allem Hader entrückt und die frohe Lust der Unsterblichen mitempfinden lässt. Ganz anders steht die Sache, wie Zeus durch Absendung des Traums handelnd eingreift und Agamemnon sich auf den Weg macht, die Achäer zum Kampfe zu rufen; da giebt es keinen Halt mehr, der Stein ist im Rollen, die Handlung selbst hat begonnen. Innerhalb des 1. Buches endlich dürfte der 1. Hauptabschnitt (nach Fick Gesang) nicht mit I, 303, wie Fick will, sondern erst mit 317 enden; hier tritt ein gewisser Abschluss ein: Chryseis wird heimgeleitet, die Achäer reinigen sich — Apoll ist versöhnt; noch könnte sich alles zum Besten wenden, wie auch der gen Himmel steigende Opferdampf hoffen lässt I, 317; doch — und damit beginnt das Neue — Agamemnon lässt den Streit nicht ruhen I, 318 ff.

Sein 2. Buch, das 41 elfzeilige Strophen oder 451 Verse umfasst, bildet Fick aus Bestandteilen von Ilias II, VIII, XI und XV. Die Hauptfrage bei Besprechung dieses Buches wäre demnach die, ob die Ausscheidung der Presbeia aus der Urmenis berechtigt ist oder nicht.

Ohne mich hier auf eine nähere Erörterung des Streites über die Presbeia einzulassen (es gebricht dazu am nötigen Raum), — zur Entscheidung der Frage kann jedenfalls das neuentdeckte Kunstgesetz nach den schweren Bedenken, die sich nach dem Bisherigen gegen dasselbe erheben, nicht beigezogen werden; die Presbeiafrage bleibt also nach wie vor offen, und man wird auch fernerhin für oder wider teils auf andere Stellen der Ilias Bezug nehmen, teils innere Gründe geltend machen müssen. Hier möchte ich noch darauf hinweisen, dass mir auf Grund meiner „Untersuchungen zum 16. Buch der Ilias" (Programm, Hall 1901) zwei Stellen, die gegen die Ursprünglichkeit der Presbeia vorgebracht werden, nämlich XVI, 72 ff. und 84 f., rein für sich im unmittelbaren Zusammenhang betrachtet, als späterer Zusatz erscheinen, somit keine Beweiskraft gegen die Ursprünglichkeit der Presbeia besitzen.

Eher als Ficks 2. Buch dürfte sein 3. Buch, das aus Ilias XVI—XVIII entnommen ist, zur Nachprüfung seines Kunstgesetzes geeignet sein; denn wenn irgendwo in der Ilias, so müssen wir hier Ursprüngliches finden. Die Auslassung von XVI, 21, der Anrede Achills seitens des Patroklos, ist nicht begründet; Fick hat sie in seiner Homerischen Ilias. Ficks Behandlung der Antwort Achills 16, 49—100 kann ich nicht ganz beistimmen; V. 56—59 sind überflüssig; Patroklos muss doch nicht erst über die Ursachen des Grolls belehrt werden; V. 60—75 sind verworren, ganz zur Unzeit breit und passen nicht mit ἀλλὰ καὶ ὥς 80 f. zusammen; 84—86 reimen sich nicht mit 90, und 91—96 erscheinen ebenfalls zweifelhaft; die Antwort bestand wohl ursprünglich aus 49—55, 80—83, 87—90 und 97—100 (s. mein Programm pg. 4 f.). V. 101—129 können, jedenfalls am jetzigen Platze, nicht ursprünglich sein, weil sich die Situation 124—129 schlechterdings nicht mit der Erzählung 1—100 vereinigen lässt (s. mein Programm pg. 6). Schon das bis jetzt aus XVI Angeführte dürfte zur Genüge beweisen, dass über die Bewertung zahlreicher Stellen auch in XVI die Ansichten sehr weit auseinandergehen und auseinandergehen können, dass also auch hier eine Bestätigung für das Zahlengesetz nicht gefunden werden kann. Bezüglich der Auswahl aus XVIII stimme ich Fick darin bei, dass er unter Bezugnahme auf das Prooemium, also aus sachlichen Gründen, nicht wegen des Kunstgesetzes, den erneuten Kampf um den Leichnam des Patroklos sowie dessen endliche Bergung durch das Auftreten Achills (im ganzen XVIII, 139—240 und 314—355) als jünger ausscheidet; im Prooemium heisse es nämlich, Achill habe viele tapfere Helden den Hunden zum Raub und den Vögeln zum Frass geschaffen, während in der uns überlieferten Ilias alle Gefallenen säuberlich bestattet würden; das Prooemium könne nun kein späterer Zusatz sein; denn niemand würde darauf verfallen, in der Einleitung etwas zu behaupten, das durch den Gang des (schon fertigen) Gedichts Lügen

gestraft würde. So sei der Schluss unabweisbar, dass die Worte des Prooemiums sich auf eine ältere Fassung des Gedichts beziehen, in der wirklich die Leichen der Helden Hunden und Vögeln zum Raub gefallen seien (Homers Ilias pg. 9 und Urmenis pg. 84). So sind auch (um dies gleich hier zu erwähnen) Buch XXIII und XXIV jüngere Erweiterung. Auch XVIII, 369—fin. scheidet Fick aus; nach ihm ist der Waffentausch in XVI und der Waffenverlust in XVII jünger, also auch die Neuanfertigung der Waffen in XVIII; in der That erweisen sich XVI, 40—43, 64 und 134, nach denen der Waffentausch stattfindet, bei genauer Prüfung des unmittelbaren Zusammenhangs in XVI als später zugefügt (s. mein Programm pg. 4 und 7). Mit dem Entschlusse Achills, um den Preis seines eigenen Lebens Rache zu nehmen, sowie Hektors, den Achill im Kampfe zu bestehen, schliesst Fick sein 3. Buch.

Sein 4. Buch, aus XIV—XXII entnommen, das wie das erste 47 elfzeilige Strophen enthält, betitelt er Achills Rache. Um einige Einzelheiten herauszuheben, so sehe ich für die Auslassung von XIX, 42—54 keinen Grund ein; die Schilderung von der Neugierde des Volks bei der Kunde vom Wiedererscheinen Achills passt aufs beste. V. 65 f. und 74 f. sind wohlberechtigt. In der Rede Agamemnons lassen sich die Verse 79—82 als Ausdruck seiner inneren Verwirrung und Verlegenheit erklären; insbesondere aber möchte ich die für Agamemnon bezeichnenden Worte 85 ff. nicht missen. Betreffend die Auswahl aus XX kann man geteilter Ansicht sein. Soll die Scene XX, 419—454 als echt gelten, eine Scene voll Grosssprecherei und ohne Ergebnis, mit den Worten 452 f., die man von Achill nicht erwarten darf, der sich bezüglich seiner Abrechnung mit Hektor nicht auf später vertrösten kann? Bei der Beurteilung von XXI und XXII schliesse ich mich im allgemeinen Fick an; im einzelnen würde ich z. B. XXI, 94—96 und XXII, 78, 81, 111—129 beibehalten. Der Schluss des ganzen Liedes vom Zorne Achills mit XXII, 391—394 ist wirkungsvoll.

Ist es mir auf Grund der bisherigen, ins Einzelne gehenden Besprechung nicht möglich, das von Fick aufgestellte Zahlen- oder Kunstgesetz anzuerkennen, so möchte ich auch noch darauf hinweisen, dass ein derartig kunstvoller Aufbau eines Liedes in Strophen mit bestimmter Zeilenzahl, wie Fick ihn annimmt, für das Gedächtnis eine mächtige Stütze gewesen wäre. Da wäre es kaum zu begreifen, wie sich trotz dieser Stütze schon in früher Zeit teils kleinere, teils grössere Zusätze anderer Dichter in den ursprünglichen Bestand eindrängen konnten. Und auch das wäre kaum zu begreifen, wie das von Homer beobachtete Kunstgesetz bei den Griechen trotz ihres lebhaften Interesses für Homer in völlige Vergessenheit geraten sein sollte.

Wenn aber auch Fick hinsichtlich der neugefundenen Kunstform des Homerischen Epos nicht allgemeine Zustimmung finden dürfte, so ist sein neuestes, auf gründlicher Homerkenntnis beruhendes Werk

doch in den Kreisen der eigentlichen Homerforscher wie der humanistischen Lehrer dankbarer Aufnahme sicher; speziell auf den Homerunterricht kann es nur befruchtend wirken.

Hall. Wetzel.

Hermann Schiller, **Weltgeschichte.** Vierter Band. Berlin und Stuttgart, 1901.

Der vierte Band dieses Werkes bringt die Zeit von 1789—1901 und damit den Abschluss des ganzen Unternehmens. Schiller hat auch in diesem Bande viel Stoff beigebracht; aber leider befestigt sich mehr und mehr der Eindruck einer von Band zu Band überhasteten und dadurch unzuverlässigen Arbeit. Man lese nur S. 171—172 den Bericht über die Expedition Bonapartes nach Ägypten. „Am 21. Juli machten die Mameluken bei Embabeh den letzten vergeblichen Versuch zur Verteidigung Kairos. Die hier (wo?) herrschende Armut und Verkommenheit versetzten die Armee in grosse Niedergeschlagenheit, die in zahlreichen Entlassungsgesuchen der Offiziere (soll heissen: von Offizieren) Ausdruck fand. Bonaparte wurde von Sorgen für die Verpflegung, die Beschaffung von Geld und Heergerät, die Sicherung der Verbindungen erdrückt und blieb (lies: war) ohne Nachrichten von Paris. Am 21. Juli kam es zum Kampf bei den Pyramiden; 2000 Mameluken fielen. Da erhielt er (wo?) durch einen Adjutanten Klebers die Nachricht, dass seine Flotte am 1. August bei Abukir vernichtet sei.“ Hiezu haben wir folgendes zu bemerken: 1. Schiller hat so wenig eine Vorstellung von dem Hergang der Dinge, dass er die bekannte Schlacht bei den Pyramiden in zwei gesonderte Zusammenstösse auflöst, von denen einer „bei Embabeh“, der andere „bei den Pyramiden“ stattfindet! In Wahrheit ist es natürlich ein und dasselbe allbekannte Ereignis, und Embabeh liegt im Angesicht der (allerdings noch etwa drei Stunden von Embabeh entfernten) Pyramiden. Schiller hat hier in ganz unverantwortlicher und unglaublicher Weise flüchtig gearbeitet: er hat Sybel V, 154 ff. vor sich gehabt, ihn aber nicht einmal ordentlich excerpiert. 2. Diese Flüchtigkeit tritt um so schneidender hervor, als die angeblichen zwei Schlachten von Schiller selbst auf einen und denselben Tag, den 21. Juli, den wirklichen Tag der Schlacht, verlegt werden!! 3. Die Einnahme von Kairo, welche am 22. Juli erfolgte, erscheint somit bald als der Schlacht an den Pyramiden voraufgehend, bald als ihr nachfolgend! Welcher Wirrwarr!! 4. Von der Beteiligung des Bürgeraufgebots von Kairo, welches hinter Erdwällen focht, weiss Schiller nichts; er spricht bloss von den „8000 Mameluken“. Gewiss trugen diese weitaus die Hauptlast des Kampfes; aber allein standen sie nicht. Wir glauben, dass, nachdem

dieser eine Fall der Arbeitsweise Schillers in diesem 4. Bande festgestellt ist, der Rest — Schweigen ist. G. Egelhaaf.

Bemerkung der Redaktion: Die Zahl der Beispiele, die das Urteil des Herrn Rezensenten bestätigen, liesse sich leicht vermehren; und so gilt allerdings bedauerlicherweise ex ungue leonem.

Unsere Pflanzen hinsichtlich ihrer Namenserklärung und ihrer Stellung in der Mythologie und im Volksaberglauben. Von Dr. Franz Söhns, Oberlehrer am Städt. Realprogymnasium zu Gandersheim. Leipzig, B. G. Teubner, 1897.

Die Namen der Pflanzen haben häufig einen geheimnisvollen Klang. Wie wenige unserer Schüler wissen etwas anzufangen mit Bezeichnungen wie „Allermannsharnisch“, „Berufkraut“, „Mariä Bettstroh“, „Salomonssiegel“, „Küchenschelle“, „Engelsüss“, „Teufelsabbiss“, „Tausendgüldenkraut“, „filius ante patrem“ u. a.! Diesem Übelstand will das vorliegende Buch abhelfen durch Erklärung der Namen, besonders der Volksbenennungen, und Aufhellung ihrer mythologischen Bedeutung. Es wird damit ein gut Stück deutschen Altertums eröffnet (7 Pflanzenbezeichnungen hängen z. B. mit Donar zusammen, die „Osterblume“ geht auf die Frühlingsgöttin Ostara, „Alraun“ auf Albruna zurück, Tacit. Germ. 8) und es wird nachgewiesen, wie das Christentum an die Stelle der von altgermanischen Göttern abgeleiteten Pflanzen christliche Namen gesetzt hat (ganz wie heidnische Feste in das Gewand christlicher gekleidet wurden); so werden Wuotanskräuter („Godeskräuter“) zu „Hergottskräutern“ u. a., und Freya und Holla werden mit „unser lieben Frauen“ identifiziert (4 Namen, die mit „Frau“, 8 die mit „Maria“ zusammengesetzt sind). Streiflichter werden von hier aus geworfen auf die Pflanzensymbolik, auf die Volksmedizin, auf die Pflanzenpoesie. Dass man jedoch nicht zu viel „hineingeheimnisse“, davor warnt das Pflänzlein „Michelsblume“, das nicht etwa auf den Erzengel unmittelbar zurückgeht, sondern seinen Namen von seiner Blütezeit hat (um Michaeli). Der Verfasser hat ganz recht, wenn er fordert, dass die Jugend tiefer in das geheimnisvolle Zauberreich der Namen unserer taufrischen Naturkinder eingeführt werde, und es ist keine weitere Belastung sondern eine Entlastung und Festigung des Gedächtnisses, wenn man von der Gestalt der Pflanze, oder von ihren Wirkungen, oder von ihrem natürlichen Standort aus organisch ihren Namen ableitet, oder eine sinnige Geschichte von ihr erzählt. Nur hüte man sich hier vor allzuviel und allzugelehrten Erklärungen. — Etwas eigentümlich nimmt sich in der Vorrede der Appell an die christliche Frömmigkeit aus in einer Umgebung, wo von dem tiefen Seelen-

leben der Altvorderen, von der Gemütsinnigkeit des altgermanischen Götterglaubens, von der veredelnden Wirkung des Hinabsteigens in den schier unergründlichen Schacht der germanischen Volksseele die Rede ist. Um so mehr angezeigt dagegen ist die Aufforderung an die Knaben, die Pflanzen zu lieben und sie nicht gedankenlos oder bösartig in Wald und Feld auszurotten.

Hall. H. Ludwig.

Neu erschienene Bücher.

☛ **Bei der grossen Menge der uns zugehenden neuen litterarischen Erscheinungen ist es uns unmöglich, jede im einzelnen zu besprechen. Die Titel der einlaufenden Bücher, die wir ausnahmslos der Kohlhammerschen Verlagsbuchhandlung zu übersenden bitten, werden regelmässig im nächsten Hefte veröffentlicht; auf Rücksendung der nicht besprochenen Bücher können wir uns aber nicht einlassen.**

Nagel, Maturitätsfragen aus der Deutschen Litteraturgeschichte. Wien und Leipzig, Franz Deuticke.

Bork und Poske, Hauptsätze der Arithmetik. Berlin, Max Rockenstein.

Bauerreiss, Ferienaufgaben aus der Planimetrie. Würzburg, Stahelsche Verlagsanstalt.

Kraemer, Weltall und Menschheit. Heft 6 und 7. Berlin, Leipzig, Wien und Stuttgart, Bong & Co.

Heinemann, Goethes Werke. Band 7 und 13. Leipzig und Wien, Bibliographisches Institut.

Griesbach, Gesundheit und Schule. Leipzig, B. G. Teubner.

Müller, Die Mathematik auf den Gymnasien und Realschulen. Ausgabe A und B. Ibid.

Goetze, Sebastian Lotzers Schriften. Ibid.

Ludwig, Die Makkabäer. Herausgegeben und bearbeitet von Dr. Rob. Petsch. Ibid.

Vollprecht, Das Rechnen eine Vorbereitung zur allgemeinen Arithmetik. Ibid.

Schülke, Aufgabensammlung aus der Arithmetik, Geometrie, Trigonometrie und Stereometrie. Ibid.

Reichel, Carte de France. Gotha, Justus Perthes.

Sklarek, Naturwissenschaftliche Rundschau. Heft 30—35. Braunschweig, Fr. Vieweg & Sohn.

Scheel und Assmann, Die Fortschritte der Physik. Heft 13, 14. Ibid.

Rentsch, Talks about English Life. Cöthen, Otto Schulze.

Wolff, Michael Kohlhaas. Minden i. W., J. C. C. Bruns Verlag.

Effert, Mathematische Geographie für Gymnasien. Würzburg, Stahelsche Verlagsanstalt.

— Grundriss der mathematischen und physikalischen Geographie. Ibid.

Ankündigungen.

Eine gut besuchte [1 M.

Lehr- und Erziehungsanstalt mit Privat-Realschule

in einer Bezirksstadt des nördlichen Bayerns ist unter günstigen Bedingungen zu **verkaufen.** Dem Unternehmer wird eine nahmhafte städtische Subvention zugesichert. Bisherige Rentabilität erwiesen. Offerten mit Angaben über Lehrbefähigung, Personal- u. Vermögensverhältnisse unter **M. L. 4376** befördert **Rudolf Mosse, München.**

PIANOS von ℳ 350.- an.

Harmoniums von ℳ 80.- an.

Höchster Rabatt, kleinste Raten. Freie Probelieferung. 10jährige Garantie. Pianos und Harmon. zu vermieten; bei Kauf Abzug der Miete. **Illustr. Kataloge gratis-frko.**

Wilh. Rudolph, Giessen.

Neue Bände von

Schöninghs Klassikerausgaben

mit Erläuterungen.

Rednerische Prosa. Für den Schulgebrauch gesammelt und erläutert von **A. Volkmer,** Sem.-Lehrer. Geb. Mk. 1,30.

Homers Odyssee nach der ersten Übersetzung von Joh. Heinr. Voß. Für d. Schulgebrauch verkürzt und eingerichtet v. **Dr. H. Bockeradt,** Gymnas.-Direktor. Geb. Mk. 1,20.

— Auch für höhere Mädchenschulen brauchbar gemacht. —

Fachlehrern wird zur Prüfung behufs Einführung 1 Frei-Expl. gewährt.

Verlag von Ferdinand Schöningh in Paderborn. [14

Anzug-Stoffe!

liefert zu besonders günstigen Vorteilen: Die **Vertragsfirma** vieler Beamten- und Gelehrten-Verbände

Wilh. Schreiber Stuttgart.

Nur bewährte Fabrikate! Muster franko. Tübingerstr. 21.

Yost

Vorteilhafteste Schreibmaschine

[2

A. Beyerlen & Co., Stuttgart.

Vorschläge für eine Umarbeitung von Grafs Griechischen Materialien.

Von Prof. Schöttle in Stuttgart.

(Schluss.)

Bekanntlich sind nach unserem Lehrplane für Gymnasien und Lyceen vom 16. Febr. 1891 die syntaktischen Hauptregeln in die Formenlehre einzuflechten, und es haben darum die seither für Württemberg zunächst bestimmten Bücher diese Regeln, deren Auswahl in Konventen vereinbart ist, da es zu zeitraubend und unzuverlässig wäre, den Schüler sie in der grösseren Grammatik anstreichen oder aus ihr herausschreiben zu lassen, in kurzer Fassung dem Übungsbuche von der ersten Nummer an einverleibt. Für Graf ist hiebei anzumerken, dass zuweilen Regeln in späten Stücken quasi modo genitae als Anführer eines Stückes auftreten, die längst aktuell geworden waren, und dass manche Stücke an Verstopfung leiden, wofür ich auf no. 17 f. und 55 als besonders eklatante Beispiele verweise. Wie vieles ist doch da mit den Schülern zu besprechen, ehe man sich an das Stück selbst wagen darf! Es wäre denn, dass man die Sätze in bessere Ordnung bringt und dann das Stück zerstückelt. Aber ist denn dazu der Lehrer da? Genaueste Ordnung muss in den Sätzen herrschen, und es ist das nicht bloss „gut für Mädchenschulen".

In Nr. 6 ist die Singularfemininierung (utrum ... *α* an ... *η*) an 6 Expositions- und 2 Kompositionsbeispielen klar gemacht, wogegen die Bildung des femininen Pluralnominativs und -Genetivs bei den Barytona (*αἱ ἴδιαι, τῶν ἰδίων οἰκιῶν*), worin von den Schülern, auch wann sie schon an *παιδευόμενος* angelangt sind, so viel gefehlt wird, in den Beispielen nicht berücksichtigt wird.

Nachdem ich 2 Jahre lang den Dual nicht mehr getrieben, wurde ich vor 3 Jahren von einem Kollegen gefragt, ob ich mich nicht der Übung der Kollegen anschliessen könnte, den Dual lernen zu lassen. Was war zu machen? Seitdem treibe ich ihn wieder; es ist traurig zu sagen. Wann wird man endlich, wie schon lang in preussischen Schulen und wie auch an einem hiesigen Gymnasium geschieht, diesem Hemmschuh des ersten Griechenjahres den ver-

dienten Tritt geben? Koch führt, wenigstens noch 1881, den Nominaldual hinter dem Plural; warum nicht gleich den Verbdual, der sich doch an die zweite Person des Plurals anlehnt? Gerth und Kägi setzen ihn, da man zählt „eins, zwei, drei", schön zwischen Singular und Plural. Schon die Neigung der Schüler vom Lateinischen und Französischen her, vom Singular stracks auf den Plural loszugehen, was, wenn man nach der Grammatik verfahren will, ein Anhalten des Pferdes, eine Hemmung des Herztaktes zur Folge hat, zeigt, wie unpädagogisch das ist. Man lasse schön heruntersagen ἡ χώρα bis ὦ χώρα, αἱ χῶραι . . ., und wer dann noch nicht genug hat, der lasse sich das Dualdessert servieren! Ein Dessert ist unnötig, ein Dual auch. „Beide zumal" lasse man durch ἀμφότεροι übersetzen, δύο behandle man als indeklinabel; wo nun ἄμφω ἀμφοῖν und δυοῖν, eventuell mit Substantiv verbunden, im Schriftsteller vorkommt, da ist das Nötige bald bemerkt.

Die Präpositionen wünschte ich in drei konzentrischen Kreisen behandelt. Erstmals mögen sie vor dem allerersten Stücke stehen, und hiebei sollen, ausser der Grundbedeutung, bloss die im Kompositum zu Tage tretenden Bedeutungen eine Stelle finden, übrigens nicht zum Memorieren, sondern zum Verweisen und Nachschlagen. Diese Stellung des innersten Kreises empfiehlt sich darum, weil man das Lernen von Kompositen schon von der ersten oder zweiten Woche an nicht umgehen kann und das Erkennen eines Kompositums anlässlich der zweiendigen Adjektiva der zweiten Deklination durchaus notwendig ist. Auch von ἀν- = ἀ-privativum, von ἀ-intensivum und copulativum, sowie von εὐ- und δυς- wäre zu reden, von den drei euphonischen protheticae dagegen nichts zu erwähnen.

Die Regel vom ἄν exspectativum (Graf p. 70) sollte für die pronomina substantiva, die pronomina adjectiva, die pronomina adverbia (diese Einteilung richtet sich wider Kägis schiefe Überschriften der zwei Korrelativtafeln § 74 f.) und innerhalb dieser adverbia wieder insbesondere für die als conjunctiones bezeichneten temporalia an Kurzbeispielen ausgiebig deutlich gemacht und auf die betreffenden Punkte in Landgraf³ § 179, dessen Einübung in Klasse V viele Mühe macht, gedeckt werden.

Da die den Stücken vorzusetzenden Einzelformen und -Wendungen, welche das Pensum möglichst erschöpfen sollen, ohne den Schüler zu erschöpfen, auch die Vokative und die Tempora (und die Duale?) behandeln, so möchte ich gegenüber der Hemmschuh-

theorie und der Formenangst, die sich auf Grund des Schul-„Kanons“ festgesetzt hat, bemerken, dass ich es für keine Erleichterung des Unterrichts ansehe, wenn dem Schüler beim Hersagen zugerufen wird: „Halt, nicht Vokativ!“, oder wenn er wissen soll, von welchen Stämmen er keinen Dual zu bilden habe, oder wenn er innerhalb eines Tempus zum Konjunktiv ermutigt, vor dem Imperativ aber gewarnt wird. Das Aufmerken auf einen nicht vorkommenden casus u. s. w. ist eine Störung, und warum sollen Formen, die nicht im Kanon stehen, nicht kecklich nach Analogie gebildet werden, woferne sie an sich einen Sinn haben? Können sie doch ebensosicher dem kurrenten Sprachgut angehört haben, als umgekehrt die und jene kanonische Form eine richtige Seltenheit im antiken Mittelattisch gewesen sein mag. Das Gehen über eine Eisfläche (denn das ist anfangs dem Schüler das Aufsagen, wobei er ja häufig genug ausgleitet) wird durch Gletscherspalten nicht gemütlicher gemacht. Ungebräuchliche Perfektformen mögen verbannt bleiben; warum man aber von einer . . σω-Form aus bei fehlendem aor. II nicht auf jede . . σα-Form, auch wenn dieser Aorist nicht bezeugt ist, hinüberschreiten soll, vermag ich nicht zu erkennen. Die Aufstellung eines freisinnigeren Kanons (und vielleicht kommt uns hier die sonst nicht auch den Tertien lächelnde Sonne der Papyrik zu Hilfe) ist noch ein Desideratum. Auch dass der discipulus canonicus oder überhaupt der Kanonanbeter „das Geschrei des Ares“, „Eurydike wurde von einer Schlange gebissen“, „wir wissen, dass Demeter die Tochter mit Fackeln suchte“ — nicht soll übersetzen dürfen, weil einige Elemente nur in Kägis Raritäten- oder Kutterkiste stehen oder selbst hier nicht stehen, macht mich lachen. Ich brauche kaum mich abermals gegen den Verdacht zu verwahren, als ob ich fähig wäre, im Klassenunterricht eine nicht erst genehmigte Freiheit zu anticipieren.

Nach Absolvierung der verba liquida, desgleichen des Pensums des zweiten Griechenjahres mögen (um meine Vorschläge betreffs der in Rede stehenden Umarbeitung abzuschliessen) einige Einzelthemen und einige längere Abschnitte mythologisch-historischen sowie anekdotischen Inhalts (ich empfehle das Märchen von Eros und Psyche, etliche Ovidsche Stücke und ein paar Herodotische Amönitäten) zur Auswahl eingesetzt und eine Reihe neuerer Prüfungsthemen von Stuttgarter und sonstiger Provenienz beigegeben werden, woran der Schüler seine Schwingen erproben und seine Kraft abschätzen lerne.

Ich fasse zusammen:

Auf die in den ursprünglichen Materialien den Eingang bildenden Übungen im Accentsetzen an unverstandenen Wörtern (auch ich habe einmal die vom Buche vorgeschriebene Thorheit begangen) hat schon Graf verzichtet. Die Leseübungen mögen stehen bleiben; sie sind aber in Klasse IV, und zwar vom Sprachlehrer, so zu üben, dass sie sitzen. Die vorausgehenden und bis zum Ende genannten Schuljahres fortgesetzten Schreibübungen, die Einübung der Buchstabennamen und das Abfragen des Alphabets, die Einübung endlich der griechischen Interpunktionszeichen liegen in der Hand des Kalligraphielehrers; eine etwa zwei Seiten füllende Schrifttafel aber, welche den Tertianern zur steten Auffrischung des Gedächtnisses diene (wie oft fragen sie doch: „wie macht man ein grosses griechisches P, ein grosses Omega“ etc.!) und bei oft bald eintretender Handschriftkorruption ein Korrektiv bilde, auf das der Lehrer hinweisen kann (das Mitführen der Hartmannschen Schreibvorschrift darf man dem Schüler nicht immer zumuten), werde den Leseübungen noch vorangedruckt. In der ersten Auflage von Bäumleins Grammatik fand sich eine solche.

Auf die Leseübungen folge die oben verlangte kürzeste Präpositionentafel behufs Erkennung der composita durch den Schüler; daran schliesse sich ein Ausschnitt aus dem Verb-paradigma, die gebräuchlichsten Formen enthaltend, auf dass bei Erzählungen, die etwas früh einsetzen sollen, nicht zu viele Hindernisse entstehen. Es folgen die Übungsstücke, bestehend aus Regeln, Vokabeln und Übersetzungsmaterial, das sich im kompositionalen Teile wieder in Einzelformen (bezw. Phrasen und Kurzsätze) und in die Einzelsätze zerlegt. Den Einzelsätzestücken mögen leichtere Themen untermengt werden, etwas zahlreichere nach Absolvierung der verba vocalia, mit denen das lange Wintersemester schliesst; entsprechend werde im zweiten Griechenjahre verfahren. In der Exposition ist weniger auf Abstufung (nach Formen etc.), als vielmehr auf ausgiebiges, zusammenhängendes Material zu sehen. Das Nomen komme in zwei Stufen zur Behandlung; gleichlaufend mit der ersteren werde das ganze *παιδεύω* eingeprägt; gleichlaufend mit der zweiten Stufe mögen die verba vocalia in einer ersten Stufe, nämlich alle, die im futurum, aoristus, perfectum, Verbaladjektivum regelmässig dehnen, ohne übrigens von . . *μαι* oder von . . *θην* an zu sigmieren, durchgenommen werden. (Die späte Stellung der O-Stämme im Praesens und Imperfekt bei Grunsky finde ich, beiläufig gesagt, nicht begründet; das Streben, schwieriger Scheinendes spät zu be-

handeln, darf nicht auf allzugrosse Zerreissung von stofflich Zusammengehörigem, also nicht auf Zerreissung eines Verbs in zwei durch Wochen unter sich getrennte Lektionen führen.) Vor Eintritt in die schwierigeren verba vocalia nach Absolvierung des Nomens werden die ganz regulären der vocalia rasch repetiert; nach Beendigung der schwierigeren (sozusagen der halbregulären) vocalia werden, innerhalb der ersten Hauptkonjugation, die verba der vier ersten Klassen durchgenommen, wobei ich die Dehnverba in die anderen Klassen hineingearbeitet wünsche, so zwar, dass sie innerhalb jeder derselben ihre besondere Aufstellung finden. Die sechs Verba *πλέω* etc. möchte ich energisch vorschlagen nicht als Dehnverba vorzuführen, sondern als Anhang der *ευ*-verba zu behandeln, von denen sie, durch Ablision des ursprünglichen F, in Praesens und Imperfekt abweichen und sich sonst nur in wenigen Punkten unterscheiden. — Den Haupteinteilungsgrund möge, wie in Graf no. 38 ff. geschieht, der Stammcharakter bilden; doch sollte, zur Erleichterung des Memorierens desselben, auch mehr nach Muta-Stufen abgeteilt sein (*κ*-Sätze, *γ*-Sätze . . .), und die Untereinteilung nach tempora dürfte auch bei den liquida noch beachtet werden. Nach Absolvierung der liquida folgen die Themen in grösserer Zahl. — In die Dinge des zweiten und dritten Jahres will ich nicht im einzelnen näher eingehen. Vom Wörterbuch ist aber das Nötige erörtert.

Ich habe gesagt, was ich zur Konservierung der Grafschen Arbeit zu sagen für nötig hielt. Um einen Leichnam ja bemüht man sich nicht; nur der und das zu leben Würdige hat recht. Und weil ich überzeugt bin, dass viele, die sich an unsere „Materialien" gewöhnt haben, sie thunlichst konserviert wünschen, habe ich die Mühe nicht für unfruchtbar gehalten, auf eine im vorigen Monat (Februar) an mich ergangene Aufforderung des Rektorats unserer Anstalt die Vorschläge zu machen, die ich bei einer Umarbeitung in Erwägung gezogen sehen möchte, und habe die Gelegenheit benützt, auch einige benachbarte Schmerzen zum Ausdruck zu bringen. Vielleicht wird dadurch zu einer Diskussion Veranlassung gegeben, deren Resultate dem Buch ein längeres Leben verbürgen können. Dann wäre mein Wunsch erfüllt, dass das Schicksal, das den Kollegen uns zu früh entrissen, sich gemildert zeige, indem sein Werk bleibt.

Evangelisches Landexamen 1901.

Religion.

I. Katechismus.

Die Antwort auf die Frage: „Was heisst denn täglich Brot?"

II. Biblische Geschichte.

Die Geschichte vom Hauptmann zu Kapernaum.

III. Spruchererklärung.

In welchem Zusammenhang sagt Christus: „Sorget nicht für euer Leben!" und was meint er damit?

Deutscher Aufsatz.

Wie lernen wir unser Heimatland kennen?

Lateinische Komposition.

Von hervorragenden Persönlichkeiten werden gern kurze Aussprüche angeführt, womit sie ihre Ansicht über wichtige Fragen kundgeben, so auch von unserem Kaiser. Wer erinnert sich nicht, welches Aufsehen es erregte, als er in einem öffentlich aufgelegten Buch seiner Namensunterschrift die Worte beifügte: Regis voluntas suprema lex, worin man einen Gegensatz zu einem Ausspruch des grössten seiner Vorfahren zu finden glaubte, der sich als den ersten Diener des Staates angesehen wissen wollte? Welch grossen Wert ferner der Kaiser auf die Hebung und Erleichterung des Verkehrs unter den Menschen und Ländern legt, bezeugt ein anderes Wort: Unsere Zeit steht im Zeichen (= wird notiert durch) des Verkehrs. Endlich drittens hat er, dem Vorgang des Pompejus folgend, ausgesprochen: Navigare necesse est. Wie schon sein Ahnherr Friedrich Wilhelm (Fridericus Guilielmus), genannt der grosse Kurfürst (Elector), die Bedeutung des Seehandels erkannt und zur Sicherung desselben den Bau einer Flotte in Angriff nahm, so ist es auch eine der vornehmsten Sorgen unseres Kaisers gewesen, eine tüchtige Kriegsflotte zu schaffen. Die Notwendigkeit einer solchen hat sich, seit wir Niederlassungen in fremden Weltteilen haben, insbesondere aber neuerdings erwiesen, da in China eine gefährliche Bewegung zum Zweck der Vertreibung und Vernichtung der Fremden entstanden ist und wir zur Sicherung der Besitzungen und Rechte unserer Landsleute und zur Rache für die Ermordung unseres Gesandten Schiffe und Soldaten dorthin schicken mussten.

Lateinische Exposition.

Liv. 42, 23, 1—9.

Griechische Komposition.

Als Aristagoras (Ἀρισταγόρας) die Jonier (οἱ Ἴωνες) zum Abfall von Dareios gebracht hatte, segelte er auf einem Dreiruderer nach dem Peloponnes, weil die Lacedämonier damals an der Spitze der Hellenen standen. In Lacedämon (ονος) angelangt, unterredete er sich mit dem damaligen König Kleomenes (Κλεομένης, ους), zeigte ihm eine eherne Tafel, darauf der ganze Erdkreis abgebildet war, und bat ihn, die Griechen in Asien zu verteidigen. Der König verschob jetzt die Antwort auf den dritten Tag; als sie aber am verabredeten Orte zusammenkamen, fragte er, wieviel Tage Weges es seien (Opt.) vom Meer hinauf bis zum König, und Aristagoras beging den Fehler, der Wahrheit gemäss zu sagen (Part. Praes.), das sei ein Aufstieg von 3 Monaten. Da unterbrach (ihn) der König mit den Worten: O Gastfreund, entferne (Aorist) dich aus Lacedämon noch vor Sonnenuntergang! Denn nimmermehr werden die Lacedämonier einen so weiten Heereszug unternehmen um euretwillen. Als ihm aber Aristagoras ins Haus folgte mit der Bitte, ihn anzuhören, ja ihm eine grosse Summe bot, rief des Königs neunjährige Tochter Gorgo (Γοργώ, οῦς), welche später den Leonidas (Λεωνίδας, ου) heiratete, ängstlich: Vater, geh' beiseite, damit dich der böse Mann nicht besticht! Kleomenes folgte ihrer Warnung, und Aristagoras (musste) unverrichteter Sache abziehen.

Französische Komposition.

Friedrich II., König von Preussen, war ein grosser Kinderfreund (= liebte die Kinder sehr) und erlaubte sogar seinen Neffen (neveu), sich in seinem Zimmer zu unterhalten. So spielte eines Tages der älteste dieser Prinzen, der später sein Nachfolger wurde, mit dem Federball (le volant). Plötzlich fiel der Ball auf den Tisch, wo der König sass. Friedrich nahm ihn, warf ihn dem Kinde (zu) und fuhr fort zu schreiben. Aber bald fiel der Ball zum zweitenmal auf den Tisch. Der König wirft ihn noch einmal zurück und der Knabe verspricht, es nicht mehr zu thun. Aber nach wenigen Minuten fällt der Federball zum drittenmal (nieder), und gerade (justement) auf das Papier, auf welchem der König schrieb. Diesmal steckte der König den Ball in die Tasche (mettre dans la poche), und obgleich ihn der Knabe um Verzeihung

bat, stellte sich der König, als höre er nichts. Nachdem der Knabe mehrere Minuten lang vergebens gewartet hatte, stellte er sich vor den König hin und sagte mit (d'un . . .) drohendem Ton: Ich frage Eure Majestät, ob Sie mir meinen Ball zurückgeben will, ja oder nein? — Der König musste darüber lachen und gab ihn ihm zurück, indem er sagte: Hier ist er. Du bist ein braver Junge: sie werden dir Schlesien (Silésie) nicht wieder nehmen.

Rechnen und Mathematik.

1. Berechne den Bruch:

$$\frac{\left(53\frac{28}{33} + 16\frac{11}{35} - 10\frac{7}{45} - 8\frac{61}{63} + 48\frac{74}{77}\right) \cdot 0{,}05666\cdots - 0{,}46875 : \frac{25}{48}}{5{,}4818181\cdots \cdot 1\frac{1337}{1809}}$$

2. Zwei Freunde pachteten eine Jagd und beschlossen den Betrag der Pacht am Ende des Jahres nach dem Ertrag zu verteilen. A schoss 25 Hasen, 5 Fasanen, 10 Rehe und B 30 Hasen, 2 Fasanen und 5 Rehe. Wenn nun der Wert des Hasen zu dem des Fasans sich $= 3:5$, der des Fasans zu dem des Rehes sich wie $3:16$ verhält und bei der Abrechnung A noch 120 Mark mehr bezahlen muss als B, so fragt es sich, wie hoch die Pacht gewesen ist.

3. Ein Weinhändler hatte 25 Hektoliter Rheinwein und 40 Hektoliter Moselwein gekauft und hiefür nach Bezahlung der Fracht 7460 Mark ausgelegt. Er gewinnt 1000 Mark, wenn er den Ankaufspreis beim Rheinwein um 15 Prozent und beim Moselwein um $12^1/_2$ Prozent erhöht und dann noch auf jeden Liter Wein 4 Pfennig für die Fracht schlägt. Wieviel Mark hatte er für ein Hektoliter jeder Sorte bezahlt?

4. Zeichne den Rhombus ABCD aus $AC = 3$ cm und Winkel $ABC = 45^0$. Errichte dann in B das Lot auf BC, welches von der Verlängerung von DC in E und von der Verlängerung von CA in F geschnitten wird; ferner sei G der Schnittpunkt von BD mit AE. Beweise jetzt noch, dass 1. $BE = BC$; 2. $AE = AF$ und 3. $\triangle AGD \cong \triangle BGE$ ist.

5. Berechne den Wert von x aus:

$$\left(\frac{3x}{x-1} - \frac{2x}{x+1}\right) : \left(\frac{x}{x-1} - \frac{x^2-5}{x^2-1}\right) + \frac{2x-41}{9} = 9 + \frac{4x+4}{5}$$

Anmerkung: Nr. 2 und Nr. 3 müssen arithmetisch gelöst werden.

Katholisches Landexamen 1901.

Deutscher Aufsatz.

Die Vogelwelt in ihrer Bedeutung für das Leben des Menschen.

Lateinische Komposition.

Septimius Severus beschloss am 4. Februar des Jahres 211 der christlichen Zeitrechnung in Britannien, wo er mit seinen beiden Söhnen die letzten Jahre seiner Regierung zubrachte, sein Leben. Ob das Gerücht, des Kaisers Ende sei von seinem älteren Sohn Antoninus, später Caracalla genannt, beschleunigt worden, begründet war oder nicht, muss dahingestellt bleiben. Aber sei dem, wie ihm wolle, er gab den Römern bald Grund, in ihm einen offenkundigen Mörder zu verabscheuen. Kaum war man nämlich mit des Severus Asche nach der Residenz zurückgekehrt, so brach auch schon zwischen den jungen Brüdern Antoninus und Geta der alte Hader, der ihrem Vater zu seinen Lebzeiten so viel Kummer bereitet hatte, in hellen Flammen aus und war auch durch die Mutter Julia nicht zu beschwichtigen. Mehrere Anschläge auf Geta waren von dem edlen Gardepräfekten Papinianus vereitelt worden. Um endlich den tödlich gehassten Bruder aus dem Weg zu schaffen, griff Antoninus zu einer schnöden List. Er bestimmte nämlich im Februar 212 seine Mutter Julia, ihn und Geta, dem er sonst auf keine Weise beizukommen vermochte, zu einer Aussöhnung in ihre Gemächer zu berufen. Und hier hat der Schreckliche den Bruder in den Armen der entsetzten Fürstin durch heimlich mitgebrachte Meuchelmörder niederstechen lassen.

Lateinische Exposition.

Abschnitte aus Liv. VII, 4, 1—5, 6.

Griechische Komposition.

Peisistratos (*Πεισίστρατος*), der Sohn des Hippokrates (*Ἱπποκράτης*), galt für den grössten Volksfreund (*δημότικός*, adj.) und hatte sich im Kriege gegen die Megarer (*Μεγαρεύς*) bedeutende Verdienste um die Athener erworben. Dieser Mann trat an die Spitze der Diakrier (*διάκριοι*) und versuchte (aor.) mit deren Hilfe seine Mitbürger ihrer Freiheit zu berauben (aor.), obgleich (*καίπερ*, c. part.) er sich der Gefahr wohl bewusst war; denn 70 Jahre zuvor waren viele der Anhänger Kylons (*Κύλων, ωνος*), der die gleiche That unternahm, von den Alkmeoniden (*Ἀλκμεωνίδαι*), zu deren Geschlecht später Perikles gehörte, des Lebens beraubt worden (aor.). Von

(acc.) den Alkmeoniden aber haben wir gehört (perf.), dass (ὅτι) sie eben wegen dieser Blutschuld vor Gericht geladen wurden, und dass die Athener im Zorn (Verb. aor.) über die Gewaltthat sie für immerwährende Zeiten zur Verbannung verurteilten.

Peisistratos nun gebrauchte folgende List, um das (ἵνα, c. opt.) zu erreichen, was er wollte. Er verwundete sich einst, behauptete, er sei (blosser inf.) von der Gegenpartei (ἀντιστασιῶται, οἱ) so zugerichtet (mit πάσχω, perf.) worden, und bat das Volk, ihm eine Leibwache zu geben, damit sie ihm nicht mehr nachstellte. Seine Mitbürger liessen sich täuschen. Nachdem er aber seine Wächter erhalten (aor.) hatte, erhob er sich unter dem Archontat des Komeas (Κωμέας, ου) gegen das Volk und besetzte die Burg im 34. Jahre nach jener Gesetzgebung, durch die Solon (Σόλων, ωνος) seiner Vaterstadt geholfen hatte.

Französische Komposition.

Ein frommer Mann war beständig vom Unglück verfolgt worden, aber bis ans Ende seines Lebens ruhig und zufrieden geblieben. Vor seinem Tode sagte einer seiner Freunde zu ihm: „Es wundert mich sehr, dass du dich trotz vieler Schicksalsschläge[1]) niemals beklagt hast[2]). Woher kommt das? Jener anwortete: „Das ist mir dadurch gelungen, dass[3]) ich meine Augen immer in acht genommen habe[4]). Jeden Morgen, wenn ich aufgestanden war, richtete ich dieselben auf[5]) drei Dinge[6]). Zuerst wandte ich sie dem Himmel zu[5]), um mich zu erinnern, dass das Ziel meines Lebens dort oben[7]) ist. Dann heftete[8]) ich meine Blicke auf die Erde und bedachte[9]), welch kleinen Raum ich einst brauchen werde, um mein Grab darin zu finden. Endlich sah ich um mich und betrachtete die Menge derer, die in einer schlimmeren Lage[10]) waren als ich. Auf diese Weise bin ich der Gefahr entgangen, undankbar[11]) zu werden, und habe gelernt, mich nicht vor der Zukunft zu[12]) fürchten.

[1]) le revers. [2]) Subjonctif. [3]) Gérondif. [4]) prendre garde à qc. [5]) vers. [6]) l'objet. [7]) là-haut. [8]) fixer. [9]) considérer. [10]) la situation. [11]) ingrat. [12]) à.

Rechnen und Mathematik.

1. Zu berechnen:

$$\frac{\left(\frac{1}{3}+\frac{1}{5}+\frac{1}{168}+1\frac{7}{12}\right)1\frac{751}{1783}}{3\frac{1}{60}} : \frac{4{,}611\cdots}{5+1:\frac{1}{\frac{1}{3}}-4\frac{1}{3}\cdot\frac{1}{6}}.$$

2. Von Stuttgart nach Cannstatt fuhren in einem Personenzug eine bestimmte Zahl Personen und zwar in der dritten Wagenklasse 268 mehr als in der ersten. In der zweiten Klasse waren es $7\frac{1}{2}$mal soviel als in der ersten, und in der dritten 8mal soviel als in der ersten und zweiten zusammen. Der Fahrpreis der zweiten Klasse ist um $\frac{2}{3}$ höher als der der dritten, und der in der ersten Klasse um 40% höher als der der zweiten. Wieviel beträgt der Fahrpreis für die Person in jeder Wagenklasse, wenn im ganzen 49 Mk. 70 Pf. Fahrgeld bezahlt wurde?

3. Von einem Orte A fährt morgens 3 Uhr ein Automobilwagen nach einem 120 km entfernten Orte B, 1 Stunde später ein zweiter Wagen, der mit dem ersten um 7 Uhr in B eintrifft. Der erste fährt nach halbstündigem Aufenthalt weiter nach C, der zweite aber wegen einer kleinen Ausbesserung erst $1\frac{1}{2}$ Stunden nach dem ersten, trifft aber doch gleichzeitig mit dem ersten in C ein. Wann ist dies der Fall, wenn beide Wagen ihre Fahrgeschwindigkeit durchweg konstant erhalten?

4. x zu bestimmen aus:

$$2\left(3x - 2\frac{1}{2}\right) - \frac{1}{3}(9x - 78) = \frac{3(x+13)(8x-10)}{8x+2}$$

5. Konstruiert man ein gleichschenkliges Dreieck ABC aus der Grundlinie BC = 10 cm und dem $\sphericalangle$ BAC $= \frac{4}{3}$R, errichtet auf den Schenkeln des Dreiecks die Mittellote, welche die Grundlinie in D und E schneiden, und verbindet A mit D und E, so soll bewiesen werden, dass ADE ein gleichseitiges Dreieck ist. (Fundamentalkonstruktion genau, aber ohne Text; Voraussetzung und Behauptung ist zu schreiben; ferner sind etwa nötige Sätze im Wortlaut anzugeben.)

Erste humanistische Dienstprüfung 1901.

Lateinische Komposition.

Ciceros Leben fiel mit jener entscheidenden Periode der römischen Geschichte zusammen, wo die Keime der Zersetzung, die eine Reihe voraufgehender Fehlkuren dem römischen Staatswesen eingeimpft hatte, sich mit staunenswerter Schnelligkeit ausbreiteten, bis sie nach wiederholten Erschütterungen endlich die Krisis herbeiführten, in der die römische Verfassung zu Grunde ging. Auf-

gewachsen in den Grundsätzen des Scipionenkreises, die sich durch eine ununterbrochene Tradition bis auf seine Zeit fortgeerbt hatten, liebte er über alles in der Welt eben sie, jene todgeweihte römische Verfassung; er liebte an ihr, was auch die Scipionen an ihr geliebt hatten: die harmonische Vereinigung monarchischer, aristokratischer und demokratischer Elemente, durchdrungen vom Geist hellenischer Gesittung, jeden Fortschritts fähig, soweit dieser zur Aufnahme und Entwicklung fördernder, nicht zerstörender Ideen führte. Wir wollen mit ihm über die Wirklichkeit dieses Idealbildes nicht rechten; soviel verstand sich von selbst, dass er in seinem Dienst vereinsamt bleiben musste, wie es ja auch die Scipionen gewesen waren: in einer Zeit, wo sich mehr und mehr alles zum Gegensatz zwischen Revolution und Restauration zuspitzte, konnte ein Mann der Mitte wohl Freunde in beiden Parteien, aber keine Gefolgschaft haben.

Lateinische Exposition.

Hor. epist. II, 2 v. 41—60.

Griechische Komposition.

Erst Philipp gelang es, die Aufgabe zu lösen, an denen seine Vorgänger gescheitert waren. Ein zeitgenössischer Historiker nennt ihn den grössten Mann, den Europa bis dahin hervorgebracht habe; und jedenfalls hat nie ein grösserer Staatsmann auf einem Throne gesessen. Vor allem besass er die königliche Kunst, sich die rechten Männer zu Werkzeugen zu wählen und jeden an dem Platz zu verwenden, für den er geschaffen war; dabei dachte er gross genug, das Verdienst seiner Diener neidlos anzuerkennen. Er selbst war eine imponierende Erscheinung von männlicher Schönheit, fein gebildet, von nicht gewöhnlicher Beredsamkeit. In diplomatischer Begabung that es ihm niemand zuvor; wer dann in den Verhandlungen mit ihm den kürzeren gezogen hatte, schrie natürlich über die Treulosigkeit des Königs, statt die eigene Ungeschicklichkeit anzuklagen. Ob er ein grosser Feldherr gewesen ist, mag dahingestellt bleiben. Wohl war seine militärische Laufbahn eine fast ununterbrochene Kette von Siegen: aber man sollte nicht vergessen, dass Philipp ein Heer besass, wie es die Welt bis dahin noch nicht gesehen hatte, und dass ihm Feldherrn ersten Ranges, wie ein Antipatros und Parmenion, zur Seite standen.

Griechische Exposition.

Eurip. Phoen. 528—557.

Deutsche Litteratur.

1. Otfrids Evangelienharmonie.

2. Inhalt und Entstehung der Kudrun.

3. Martin Opitz' Deutsche Poeterei, ihre Bedeutung für die deutsche Poetik und speziell für die deutsche Metrik.

4. Schillers Braut von Messina.

(Es ist von den Themen 1 und 2, sowie von den Themen 3 und 4 je eines zu bearbeiten.)

Geschichte.

1. Die griechische Tyrannis.

2. Senat und Prinzipat in ihrem gegenseitigen Verhältnis von Augustus bis Domitian einschliesslich.

3. Papsttum und Kaisertum unter Heinrich III.

4. Der Gegensatz zwischen Karl V. und Franz I. in Ursprung und äusserem Verlauf, womöglich mit einem Ausblick auf die späteren Nachwirkungen.

5. Der preussische Verfassungskampf unter Friedrich Wilhelm IV. bis zum Erlass des Staatsgrundgesetzes.

(2 zu beantworten, je eine a) aus 1—2, b) aus 3—5.)

Französischer Aufsatz.

(Zur Auswahl.)

1. L'épopée nationale française du moyen-âge comparée à l'épopée antique.

2. La Renaissance a-t-elle contribué à faire avancer ou à faire reculer le développement de la littérature française?

3. La comédie satirique de Molière comparée à la comédie de moeurs du XIX[e] siècle.

Hebräische Exposition.

Nehemia cap. V, v. 1—12a.

Englischer Aufsatz.

(Zur Auswahl.)

1. The influençe of political movement and social life on English literature in the last three centuries.

2. English novelists in the 18[th] century.

3. English historians in the 19[th] century.

Zweite humanistische Dienstprüfung 1901.

Deutscher Aufsatz.

Die griechische Bau- und Bildkunst des fünften vorchristlichen Jahrhunderts in ihren Hauptmeistern und wichtigsten Leistungen.

Neue Forschungen in der Thalgeschichte des Neckars und der Donau.

Von Rektor Haag in Tübingen.

Für die ehemalige grosse Ausdehnung der schwäbischen Juradecke wurden Beweise erbracht von Steinmann[1]) und Branco[2]). Ersterer hat bei Alpersbach nördlich vom Feldberg in 1000 m Höhe „Juranagelfluh“ gefunden, der letztere in einem tertiären Vulkan (-embryo) bei Hohenheim Trümmer von weissem Jura entdeckt.

Der südöstlichen Abdachung der alten Juradecke folgten in nahezu parallelen Thälern „Folgeflüsse“[3]), welche in das schwäbisch-bayerische Miocänmeer und nach dessen Rückzug in die Donau mündeten. Aus der grossenteils zerstörten Abdachung sind die Niederungen zwischen Schwarzwald und Alb herausgeschnitten. Wie kommt es nun, dass die Donau die Alb durchbricht, anstatt dem Neckar oder der Wutach zuzufliessen?

In Beantwortung dieser Frage macht Penck darauf aufmerksam, dass die Alb da, wo die Donau eintritt, eine ungewöhnliche Ausbildung zeigt (S. 3). Die Flüsse richten sich in das Gebirge hinein, der Donau zu. Die Alb ist in eine Anzahl von Einzelbergen zerschnitten, die wir nicht mit den Ausliegern im Neckarlande vergleichen können. Ein Schichtfluss ist die Brigach von Villingen bis Donaueschingen; westlich von ihr ziehen sich wieder echte Folgethäler an der Abdachung des Schwarzwaldes herab, die Penck mit den tiefen Thälern des Albdurchbruches verknüpfen möchte.

In der Eschach erblickt er den Oberlauf des entwurzelten Faulenbachs. Und in der That finden wir oberhalb Rottweil süd-

---

1) Berichte der naturforsch. Gesellschaft Freiburg i. B. IV, 1889, S. 1.

2) Neuer Tertiärvulkan nahe bei Stuttgart. Univ.Programm Tübingen 1892.

3) A. Penck, Thalgeschichte der obersten Donau. Schriften des Vereins für Geschichte des Bodensees und seiner Umgebung. 28. Heft 1899.

lich der Eschach Schwarzwaldgerölle in Höhen bis zu 740 m, während bei Denkingen 90 m über der Prim Schwarzwaldgerölle in 690 m Höhe liegen. Die Prim ist der Gegenfluss im alten Eschach-Faulenbachthal. Der Faulenbach hat ein über seine Verhältnisse grosses Thal, das südlich Spaichingen in der Breite von 1,5 km gegen das Thal der Prim geöffnet ist; dieses ist erst nach der Knieablenkung der Eschach in den Neckar entstanden. Eine derartige Ablenkung ist schon längst bei der Wutach-Aitrach bekannt. Die Wutach biegt bei Achdorf jäh rechtwinklig um; wie durch Reste diluvialer Säuger in den Schwarzwaldschottern des oberen Aitrachthales bewiesen, ist diese Umbiegung jugendlichen Datums. Dagegen möchte Penck die Ablenkung der Eschach in eine frühere Zeit (Pliozän) versetzen und so die Verschiedenheiten nur als solche verschiedenen Alters anerkennen, indem die Prim dem Faulenbach schon sehr viel Grund abgewonnen habe. Wenn die Wutach und Eschach „angesichts der grossen Schichtstufe der Alb seitlich abgelenkt und der Donau entfremdet“ worden sind, so sucht Penck die Ursache im Einbruche der mittelrheinischen Tiefebene. „Die Zuflüsse des Rheins erhielten ein grosses Gefälle und bohrten ihre Wurzeln weiter und weiter in die südwestdeutsche Stufenlandschaft hinein.“ In der Baar bildete sich die Schichtstufe aus, längs welcher die Brigach zur Brege hin abgelenkt wurde. Diese ist der letzte der alten Folgeflüsse, welche in ihrem ganzen Verlauf dem südöstlichen Fallen der zur Miocänzeit schräg gestellten Alb folgten. Zur Zeit, als sie zu fliessen begannen, war die Baar mit ihren niederen Wasserscheiden noch nicht vorhanden. „Als das Miocänmeer sich zurückzog, entstand im Alpenvorlande eine neue Entwässerungsader, die Donau. Sie knüpfte die alten Schwarzwaldflüsse zusammen und durch die Alpenflüsse an den Nordrand des Alpenvorlandes gedrängt, schnitt sie hier ein.“

Dass die geistreichen Gedanken Pencks zu völliger Klärung nicht hinreichen, soll am Schluss dieses Aufsatzes gezeigt werden.

Bei seinen hydrotechnischen Untersuchungen hat Bauinspektor Gugenhan bemerkt, dass die meisten Thäler der linksseitigen Donaunebenflüsse, die sich bis zur heutigen europäischen Wasserscheide erstrecken, an dieser Scheide wie abgeschnitten, ohne Thalabschluss als Thalstumpen endigen[1]). Auf der Wasserscheide zwischen Ebingen

[1]) Beitrag zur Bestimmung der früheren Ausdehnung der Flussthäler der schwäbischen Alb. Jahreshefte des Vereins für vaterländische Naturkunde Württembergs 1900, S. 486.

und Lautlingen hat die Bahnlinie über 11 m tiefen Kies angeschnitten. Den Betatrümmern sind Epsilonmarmore und rötliche Deltastücke beigemengt, welche an den anstossenden Gehängen nicht anstehen. O. Fraas [1]) hat angenommen, dass der Kies durch Schmiecha aufwärts geschobenes Gletschereis abgelagert sei. Wir nehmen jetzt mit G. an, dass die Wasser, welche den Kies angeschwemmt haben, dem heutigen Eyachlauf entgegen von Balingen her der Donau zufliessend, die von der Eisenbahn angeschnittenen Geschiebe als Flussgeschiebe an ihre jetzige Stelle gebracht haben. Auffallend bleibt die grosse Mächtigkeit der Aufschüttung.

Aus Thalbreite und Tiefe der Thalmulde schliesst Gugenhan auf die ungefähre Grösse des Einzugsgebiets. Für den Faulenbach berechnet er ein allermindestens 4—600 qkm messendes Hinterland, das etwa gleichgross mit demjenigen des oberen Neckars samt Eschach, Prim und Schlichem gewesen wäre. Berücksichtigt er aber noch die stätige Verringerung des ursprünglichen Flussgebiets, so ergiebt sich ein solches, das sich bis Horb und Freudenstadt erstreckt haben soll. Zur Bekräftigung seiner Ansicht stellt er noch die folgende Betrachtung an: Das Gefäll der 20—35 km langen Nebenflüsse der Donau, Beera, Lauchart, Lauter, ist an der Mündung in die Donau wesentlich grösser als das des Faulenbachs; aus der vergleichenden Betrachtung ergiebt sich als frühere Länge dieser Thalruine mindestens 50 km, was mit der obigen Schätzung des ursprünglichen Flussgebiets übereinstimmt.

Schon Nägele hat bei Besprechung der Gugenhanschen Arbeit in den Blättern des Schwäb. Albvereins bemerkt, dass noch nicht alle Rätsel gelöst seien. Koken [2]) hat im Weserthal die Beobachtung gemacht, dass ein Gletscher die Porta verstopfte; der gestaute Fluss füllte das Thal mit Geröllen und heute noch arbeitet der Fluss an der Ausräumung seines Bettes. Er glaubt nun, „dass wir zu wenig mit der Möglichkeit rechnen, dass die lokal vorschreitenden Gletscher der Mittelgebirge bei ihrer Einmündung in die Thäler die Flüsse aufstauten und Schotterauffüllungen hervorriefen, welche nach Beseitigung des Riegels durch das jäh abfliessende Wasser sehr rasch auch wieder erodiert wurden.“ Für ihn (wie für Branco) sind die hochgelegenen Schotter kein Massstab für die seither er-

[1]) Oberamtsbeschreibung Balingen 1880, S. 19.

[2]) Beiträge zur Kenntnis des schwäbischen Diluviums. Neues Jahrbuch für Min., Geol. und Pal. 1901, Beilageband XIV, S. 212.

folgte Vertiefung der Thalsohle, sondern für den Umfang einer früheren Auffüllung (S. 144). Das Vorhandensein der Thäler in ungefähr ihrer jetzigen Tiefe schon zu Beginn der Diluvialzeit gilt ihm als Thatsache. Seither ist die Alb nicht viel weitergerückt, während allerdings unsere Albthäler gerade in der glacialen Zeit in ihrer Form sehr beeinflusst sind (S. 149). Von den höchst bemerkenswerten Sätzen, auf deren Begründung hier verzichtet werden muss, sollen nur noch die folgenden hervorgehoben werden. „Die Blockierungen der Donau durch vorstossende Eiszungen scheinen sich öfter und an verschiedenen Stellen ereignet zu haben. So ist zweifellos bei Sigmaringen einst das Thal durch den Rheingletscher gesperrt gewesen. Der Fluss musste dadurch geradezu gezwungen werden, mindestens einen Teil seines Wassers über Spaichingen zum Neckar zu senden“ (S. 153). Mit dem letzten Satz begegnen wir uns bei Untersuchungen in Rottweils Umgebung. Es fragt sich hier, ob wir mit Penck annehmen sollen, dass die erwähnten Schwarzwaldschotter bei Denkingen von einem alten „Folgefluss“ oder ob sie von der gestauten Donau abgesetzt worden sind. Erwähnt soll noch werden, dass die Anschauungen Kokens über das Alter der diluvialen Terrassen von den bisher üblichen erheblich abweichen.

Mögen die Kollegen aus der Fülle der uns entgegentretenden Gedanken die Anregung zu eigenem Studium, sowie zu eigenen Beobachtungen schöpfen; Mitteilungen über solche werden am besten in den Jahresheften des Vereins für vaterländische Naturkunde zum Zweck späterer Verwendung niedergelegt. Zur Ortsbestimmung eignet sich am besten die Höhenkurvenkarte, deren Erscheinen wir ein beschleunigtes Tempo wünschen möchten.

Anmerkung: Nach den neuesten Untersuchungen Steinmanns ist die Alpersbacher „Nagelfluh“ nichts anderes als die Ausfüllung eines Basaltschlotes. Zur Zeit des Ausbruches müssen über jener Stelle jurassische Gesteine anstehend vorhanden gewesen sein. S. Berichte über die Versammlungen des oberrhein. geol. Vereins 1902 S. 10.

Zur Aussprache des Schriftdeutschen[1]).

Aus einem Vortrag, gehalten im Deutschen Sprachverein Stuttgart (am 3. Januar 1901).

Von Professor Ackerknecht.

Vorbemerkung.

Mein Ziel bei Behandlung der Musteraussprache-Frage geht dahin, dass eine Musteraussprache festgestellt werde, die zunächst in allen unseren württembergischen Schulen praktisch durchgeführt werden könnte und sollte (indem etwa im amtlichen Wörterverzeichnis für die zweifelhaften Fälle eine Aussprachebezeichnung beigefügt würde), also eine Musteraussprache zunächst für Württemberg. Denn im Verfolg dieser meiner Arbeit wird von mir später dargelegt werden, dass und warum die Aussprache im allgemeinen — bei grösserem Stammesunterschied natürlich weniger — der politischen Zugehörigkeit folgt. Diese meine Ansicht wird auch durch die Dialektforschung bestätigt, z. B. von Prof. Dr. Haag hier, der die Mundarten der württembergischen Baar durchforscht und die gefundenen mundartlichen Unterschiede samt den früheren politischen Grenzen in jenem Gebiet auf einer seiner Schrift beigegebenen Karte auch graphisch festgelegt hat. — Es liessen sich vielleicht vorläufig in den Gebieten deutscher Zunge (nach den Bereichen der bedeutenderen unter den betreffenden Unterrichtsverwaltungen) etwa 10 „Schulmusteraussprachen" feststellen — entsprechend den (vor der Vereinheitlichung von 1902) verschiedenen deutschen Schulrechtschreibungen —, aus denen sich dann vielleicht mit der Zeit infolge einer etwaigen engeren politischen Verschmelzung dieser Gebiete und einer damit Hand in Hand gehenden grösseren Stämmemischung auch eine annähernd einheitliche deutsche Schulaussprache entwickeln könnte. Ich denke hier an Musteraussprachen für 4 oberdeutsche Aussprachekreise — einen württembergisch-hohenzollerschen, einen bayerischen, einen badisch-pfälzisch-reichsländischen (-deutsch-schweizerischen) und einen österreichischen — ferner für 3 mitteldeutsche und 3 niederdeutsche Kreise. — Über die (zunächst norddeutsche) Aussprache, die in einigen der im Auftrag des K. Württ. Ministeriums des Kirchen- und Schulwesens herausgegebenen „Regeln für die deutsche Rechtschreibung" von 1902 — teils unmittelbar, teils mittelbar — nunmehr als Musteraussprache auch für uns amtlich anerkannt wird, werde ich mich vielleicht später besonders äussern. —

[1]) Anmerkung der Redaktion: Zur Vermeidung von Missverständnissen möge hiermit ausdrücklich bemerkt werden, dass der Herr Verfasser in den folgenden Ausführungen selbstverständlich nur seine persönliche Ansicht hinsichtlich des von ihm behandelten Themas vertritt.

Bis in die neueste Zeit war die Pflege der Aussprache in unseren Schulen unstreitig das Aschenbrödel des Sprachunterrichts, und zwar nicht nur im deutschen, sondern auch im fremdsprachlichen Unterricht. Im letzteren hat nun allerdings die Verwertung der Ergebnisse der Lautforschung, der Phonetik, bereits in manchen Schulen schöne Früchte gezeitigt, während sich der Aussprache der uns schon von Haus aus geläufigen und darum als minder wichtig angesehenen Muttersprache das Interesse, selbst der Fachleute, bis jetzt nur in verhältnismässig geringem Grade zugewendet hat. Ein Grund dafür ist auch darin zu suchen, dass es bis jetzt der Aussprache des Schriftdeutschen, selbst der Kunstausprache der deutschen Bühnen, an Einheitlichkeit gefehlt hat. Woher kommt nun aber dieser Mangel an einer einheitlichen deutschen Aussprache, während es für andere lebende Sprachen, z. B. fürs Französische, eine im Vergleich zum Deutschen doch ziemlich einheitliche Aussprache giebt? Zur Beantwortung dieser Frage müssen wir uns klar machen, dass wir eben in unserem jahrhundertelang zersplitterten, politisch ohnmächtigen und nicht von einem gemeinsamen Nationalgefühl getragenen Deutschland niemals jene politische und gesellschaftliche Einheit hatten und wohl auch nie haben werden, wie sie in Frankreich schon seit Jahrhunderten besteht. Während bei uns die einzelnen Mundarten (wie die einzelnen Staaten und Stätchen) einander als gleichberechtigt gegenüberstanden, hat in Frankreich schon in früher Zeit der Sprachgebrauch des Hofes, der Hofgesellschaft und der „Salons“ — die in einer Zeit, wo bei uns infolge des 30jährigen Kriegs alles darniederlag, sich die Pflege, Reinheit und Verfeinerung ihrer Sprache angelegen sein liessen — auf die Sprechweise der Gebildeten von Paris, dem tonangebenden Mittelpunkt des geistigen Lebens der Nation, und damit auf die Sprache des ganzen Landes seinen mächtigen Einfluss ausgeübt und allmählich der nordfranzösischen Mundart der Isle de France und der Hauptstadt selbst zur Alleinherrschaft verholfen, zunächst bei allen denen, die als fein und vornehm oder wenigstens nicht als ungebildet gelten wollten; denn auf dem Gebiet der Sprache wie auf manchen anderen Gebieten des Kulturlebens ist die Sitte stärker als das Gesetz. Doch hat es dem französischen Volke, abgesehen von der Einheitlichkeit seiner Unterrichtsverwaltung, für die Sprache auch am einheitlichen Gesetz — wenigstens an Gesetzen im weiteren Sinn, an sprachlichen Festsetzungen — nicht gefehlt, indem seit mehr als zweiundeinhalb Jahrhunderten, seit Beginn der klassischen Zeit des

französischen Schrifttums im Jahrhundert Ludwigs XIV., die hochangesehene Académie Française bemüht war, den französischen Sprachgebrauch sorgfältig festzustellen, wodurch sie, allerdings nicht als eigentliche Gesetzgeberin, in ihrem Teile ebenfalls zur Vereinheitlichung der französischen Aussprache beigetragen hat.

Von all dem konnte in unserem politisch zerrissenen Deutschland natürlich nicht die Rede sein. Auch die Kunstsprache unserer Bühnen, die sich aus Schönheitsrücksichten und um allgemein verstanden zu werden, von mundartlichen Einflüssen möglichst freimachen musste und deshalb, indem sie sich möglichst an die Schreibung unserer Schriftsprache hielt, schon längst eine wenigstens verhältnismässige Einheitlichkeit erreichte[1]) — auch diese „Bühnensprache" hat bis jetzt nur einen geringen einigenden Einfluss auf die Aussprache der Gebildeten auszuüben vermocht, da es ihr bisher noch nicht gelungen ist, den viel wirksameren und umfassenderen Einfluss der Schule (und weiterhin der Kirche) sich zum Bundesgenossen zu machen. Vergleichen wir übrigens die geschriebene Sprache[2]) in den verschiedenen Gebieten deutscher Zunge, so finden wir, dass auch sie nicht vollkommen einheitlich ist, sondern bezüglich der Formenlehre (z. B. in Fall- und Zeitabwandlung), sowie bezüglich der Wort- und Satzfügung manche Verschiedenheiten aufweist und wohl stets aufweisen wird. Da aber von der Schriftsprache wiederum die landschaftlichen Mundarten im Deutschen im allgemeinen sehr stark abweichen, wohl mehr als in anderen Kultursprachen, so fragt es sich, ob eine einheitliche Aus-

---

[1]) Eine Einheitlichkeit, die noch begünstigt wurde durch den ausgleichenden Einfluss einiger bedeutenden, als Muster angesehenen Bühnen (z. B. des Burgtheaters in Wien), sowie durch den fortwährenden Wechsel der aus den verschiedensten Gegenden stammenden Künstler an einer Bühne.

[2]) Die gesprochene Sprache, soweit sie in der öffentlichen Rede zum Ausdruck kommt, hat ja in Deutschland ausserhalb der Kirche und dem Hörsaal noch bis zum Jahr 1848 eine ganz untergeordnete Rolle gespielt, da bei uns fast ausschliesslich die Buchsprache das geistige und politische Leben des Volkes beherrschte. Bei unseren redefreudigen französischen Nachbarn dagegen waren schon seit dem klassischen Jahrhundert Ludwigs XIV. Männer aufgetreten, die — wie der grosse Kanzelredner Bossuet und namentlich die Männer der französischen Revolution — durch die Gewalt ihrer Rede die Geister beeinflussten.

sprache des Schriftdeutschen überhaupt möglich, notwendig oder auch nur wünschenswert ist.

Über die Möglichkeit einer Einheitsaussprache können wir uns erst bei Behandlung der Einzelheiten der Aussprache Klarheit verschaffen. Dass aber eine einheitliche Ausprache wünschenswert wäre, erhellt schon aus der Thatsache, dass der persönliche Verkehr zwischen den verschiedenen deutschen Stämmen in den letzten Jahrzehnten in ungeahnter Weise zugenommen hat. Man denke nur an den Fernsprechverkehr, z. B. auf der direkten Linie Stuttgart-Berlin[1]); ferner an die teilweise Vermischung der deutschen Stämme infolge der deutschen Einheitskämpfe, der Errichtung des Deutschen Reiches und infolge der Freizügigkeit im bürgerlichen Leben wie im Militärdienst, wo ja nicht nur ein beständiger Austausch zwischen preussischen Offizieren und den unseren stattfindet und viele Süddeutsche ihre Dienstzeit in norddeutschen Standorten zubringen und umgekehrt, sondern durch den auch viele norddeutschen Militäranwärter Anstellung und Heimat bei uns finden und sich mit Einheimischen verschwägern. Auch die Stämmemischung im Reichstag, im Reichspostdienst u. s. w. könnte hier noch erwähnt werden. Wohl am weitesten vorgeschritten ist diese Stämmemischung in den Reichslanden, wo manche Schulen ein buntes Gemisch von Angehörigen verschiedener deutscher Stämme darstellen, so dass sich für die betreffenden Lehrer vielfach ein wirkliches Bedürfnis nach einer einheitlichen Aussprache geltend macht. Nicht minder wünschenswert wäre die Einheitlichkeit unserer Aussprache für Ausländer, die Deutsch lernen wollen, sowie für die Verfasser

[1]) Die beim Fernsprechverkehr Stuttgart-Berlin gleich von Anfang an lautgewordenen Klagen über Mangel an Verständlichkeit sind wohl zum Teil auf die Verschiedenheit der Aussprache zurückzuführen. Denn beim Hören zusammenhängender Rede wird ja unser Ohr in der Regel nicht die einzelnen Laute der Worte unterscheiden, sondern nur das Lautbild eines Wortes oder einer Wortgruppe als Ganzes in sich aufnehmen (ähnlich wie unser Auge das Schriftbild eines Wortes auch stets als Ganzes in sich aufnimmt). Auf diese Weise wird für uns aber begreiflicherweise das Verstehen der gehörten Lautgruppen, wenn sie norddeutsch ausgesprochen, also für uns von fremdartigem Klange sind, viel schwieriger sein, da uns in diesem Fall oft sogar bloss einzelne Bruchstücke der Wortgruppen zum deutlichen Bewusstsein kommen und von uns erst zu ganzen Sätzen ergänzt werden müssen, eine Erfahrung, die wohl schon mancher beim Anhören von Vorträgen aus norddeutschem Munde gemacht haben wird.

von deutschen Sprachlehren und von Wörterbüchern, welche die Aussprache der deutschen Wörter angeben.

Wenn wir nun eine Einheitsaussprache als wünschenswert anerkennen, so wäre es das Nächstliegende, einfach nach dem Vorgang von Professor Dr. Viëtor an der Universität Marburg, der bereits im Jahr 1884 die deutsche Aussprache litterarisch behandelt hat[1]), die schon einigermassen ausgeglichene Bühnensprache auch als für Schule und Kirche verbindlich anzunehmen[2]). So haben sich denn auch die Leitsätze, die von dem Germanisten Prof. Dr. Siebs an der Universität Greifswald aufgestellt und von der 44. deutschen Philologenversammlung in Dresden im September 1897 angenommen wurden, im wesentlichen dahin ausgesprochen, dass für Bühnen- und Schulzwecke die Aussprache zunächst einheitlich geregelt werden solle, „sei es nach Massgabe der Sprache der Gebildeten (grösserer Städte), sei es nach historischen oder ästhetischen Gesichtspunkten", und dass auf der so geregelten Aussprache „dereinst auch etwaige Verbesserungen der Rechtschreibung werden fussen müssen". Auf Siebs' Anregung hin wählte nun der Deutsche Bühnenverein einen Ausschuss von 6 Bühnenleitern, denen sich noch 5 akademische Vertreter der germanistischen Wissenschaft beigesellen sollten, nämlich zwei Österreicher, Luick-Graz und Seemüller-Innsbruck, ferner Sievers-Leipzig, Siebs selbst und Viëtor-Marburg, welch letzterer aber an den Beratungen der Konferenz nur durch ein vorher eingesandtes Gutachten teilnehmen konnte. Gleich zu Anfang der Verhandlungen, die im April 1898 unter dem Vorsitz des Generalintendanten Graf von Hochberg in Berlin stattfanden, wurde fest-

---

[1]) „Die Aussprache des Schriftdeutschen", Leipzig bei O. R. Reisland.

[2]) Ebenso hatte Prof. Dr. Dunger in Dresden auf der 3. Hauptversammlung des Deutschen Sprachvereins zu München im Jahre 1890 die Forderung aufgestellt, dass sich die Schulaussprache „im ganzen" „möglichst" an die der Bühne anschliessen soll. Auch der auf der 10. Hauptversammlung in Stuttgart im Jahr 1897 gestellte Antrag Erbe hatte in seinem ursprünglichen Wortlaut „den Anschluss an die Sprache der Bühne" empfohlen. Erbe beurteilt übrigens (in seinen „Leichtfasslichen Regeln für die Aussprache des Deutschen" — Stuttgart bei P. Neff, 1893 — S. 8) „das Deutsch des gebildeten Schwaben" meines Erachtens etwas zu günstig, wenn er sagt, dessen Redeweise stimme. sobald er sich entschliesse, die ihm deutlich bewussten Mängel seiner Mundart abzulegen, im wesentlichen mit der Bühnensprache überein.

gesetzt, dass keine neuen Ausspracheregeln für die Bühne aufgestellt, sondern nur die Unterschiede in der an den verschiedenen Bühnen bereits üblichen Aussprache beseitigt werden sollen. Bei den Besprechungen im einzelnen gab jedesmal Prof. Dr. Sievers die nötigen phonetischen (lautwissenschaftlichen) Erläuterungen. Die Ergebnisse jener Berliner Konferenzverhandlungen hat Siebs, dessen Vorschläge den Beratungen zu Grunde gelegt waren, in einem Buche[1]) veröffentlicht, das gewissermassen ein Handbuch der deutschen Musteraussprache darstellen soll und auf dessen Inhalt ich später bei Besprechung der Einzelheiten der Aussprache noch mehrfach zurückkommen werde.

Sollen und können aber Schule und Kirche, Lehrer, Kanzelredner, Volksvertreter und öffentliche Redner überhaupt unter den gegenwärtigen Verhältnissen sich diese von der Berliner Konferenz geregelte Bühnensprache zum Muster nehmen? — Die Bühnensprache, wie sie als verfeinertste Sprechweise im ernsten Schauspiel (namentlich im Versdrama), im feierlichen, künstlerischen Vortrag von Gedichten und im Kunstgesang üblich ist (von sog. Konversationsstücken, Lustspielen, Lokalstücken u. dgl. müssen wir natürlich hier ganz absehen), diese Bühnensprache, die zur mündlichen, meist durch Gebärden unterstützten Darstellung dichterischer Kunstwerke dient, ist naturgemäss eine hauptsächlich durch Schönheitsrücksichten bedingte Kunstsprache, also etwas Künstlerisches und (für unser Ohr) Künstliches[2]). Da sie im allgemeinen nicht unsere sozusagen alltägliche, einfache Gefühlswelt auszudrücken hat, sondern in erster Linie die menschlichen Leidenschaften und die ideale Gefühlswelt, die Gefühle höherer Art, zur mündlichen Darstellung bringt, so erscheint es auch ganz angemessen, dass die Sprache der Bühne, der Welt des Idealen, sich durch eine gewisse vornehme Besonderheit der Form, auch der Lautform, sowie durch ein gewisses Pathos, d. h. durch Feierlichkeit und Erhabenheit im Ausdruck, auszeichnet und gewissermassen auf dem Kothurn,

---

[1]) Deutsche Bühnensprache, Leipzig bei A. Ahn, 1898.

[2]) Die Bühnensprache muss auch, beiläufig gesagt, in ihrer Lautgebung darauf berechnet sein, auf grössere Entfernungen hin noch in allen Einzelheiten deutlich vernehmbar zu bleiben, weshalb z. B. auf die Aussprache von tönenden (stimmhaften) **b**, **d**, **g** und **s**, von behauchten **p**, **t**, **k** auch im In- und Auslaut, auf die Aussprache der Endsilben u. s. w. in der Bühnensprache viel grössere Sorgfalt zu verwenden ist als sonst in der Aussprache des Schriftdeutschen.

auf Theaterstelzen, einherschreitet[1]). In der Schule aber wenden wir uns (abgesehen von unserer erzieherischen Thätigkeit im engeren Sinn) in erster Linie an den Verstand der Schüler, weniger an ihr Gefühl, und suchen ihnen, indem wir unsere Worte sorgfältig wählen, dies oder jenes möglichst klar zu machen, wobei wir uns jüngeren Schülern gegenüber, um leichter verstanden zu werden, in gewissen Fällen geradezu der Mundart des Schülers, seiner eigentlichen Muttersprache, bedienen müssen.

Der Kanzelredner hingegen sucht allerdings hauptsächlich auf unser sittliches und religiöses Gefühl einzuwirken. Wenn er aber seinen Worten allgemeines Verständnis und, durch schlichten, einfachen und natürlichen Ausdruck, eine unmittelbar zu Herzen gehende Wirkung sichern will, so darf auch er sich meiner Ansicht nach nicht zu weit von der mundartlich gefärbten Aussprache des Schriftdeutschen entfernen und kann sich daher unter den gegebenen Verhältnissen keinenfalls der Kunstsprache der Bühne, d. h. einer von jeder landschaftlichen Färbung freien Aussprache bedienen. (So könnte ich mir z. B. die häufig geradezu im Gesprächsstil abgefassten und deshalb um so unmittelbarer wirkenden Predigten gewisser Geistlichen gar nicht in der Bühnensprache vorgetragen denken.)

Aus ähnlichen Gründen werden auch unsere Volksvertreter, die Vertreter der meist materiellen, wirtschaftlichen Interessen des Volks, sowie unsere sonstigen öffentlichen Redner es unterlassen, sich der — bezüglich der Lautbildung doch vorwiegend norddeutschen — Bühnenaussprache zu bedienen, die jedenfalls steif und ungemütlich, aus manchem Munde sogar geziert, unnatürlich und gespreizt, also lächerlich klingen würde. Und gewiss hat es schon mancher selbst empfunden, dass — sogar beim Gedichtvortrag — die Kunstsprache, sobald sie aus ihrem künstlerischen Rahmen heraustritt und von der Bühne etwa in den Gesellschafts- oder Schulsaal herabsteigt, uns hier, namentlich aus dem Munde von Nichtkünstlern, fremdartig anmutet, ja sogar komisch oder lächerlich wirken kann.

Als Lehrer müsste ich es also unter den gegenwärtigen sprachlichen Verhältnissen entschieden ablehnen, in der Schule — selbst beim Lesen und beim Gedichtvortrag — die reine Kunstaussprache der Bühnen zu gebrauchen und mich dadurch in den Augen der Schüler lächerlich zu machen — ganz abgesehen von der weitergehenden Forderung, auch von den Schülern beim Gedichtvortrag

[1]) Bei der neueren naturalistischen Kunstrichtung verschwindet allerdings das Pathos der Bühnensprache immer mehr.

oder gar beim Lesen von Prosastücken diese Bühnenaussprache zu verlangen, die — entgegen der Erbeschen Ansicht — betreffs der stimmhaften Verschlusslaute b, d, g für süddeutsche Schüler äusserst schwierig, wenn nicht — wenigstens für einen grossen Teil derselben — unmöglich wäre. Damit möchte ich aber nicht gesagt haben, dass wir die Schulaussprache des Schriftdeutschen in hergebrachter Weise ganz dem Geschmack oder der Gewohnheit der einzelnen Lehrer überlassen und vielleicht gar allerlei örtliche Eigentümlichkeiten dulden sollen. Freilich erträgt eine lebende und daher in beständiger Entwicklung, in stetem Fluss befindliche Sprache kaum einen eigentlichen Zwang, ein gewaltsames Eingreifen in den natürlichen Entwicklungsgang, und im allgemeinen wird die Aussprache, die doch zugleich eine Sache des Gehörs und des persönlichen Gefühls ist, sich nicht — wie schon von einigen gefordert wurde — durch Abstimmung (etwa in den Zweigvereinen des Allgemeinen Deutschen Sprachvereins), d. h. durch Entscheidung einer vielleicht zufälligen Mehrheit aufzwingen lassen [1]). Dennoch dürften wir es meines Erachtens als eine Aufgabe der Schule anerkennen, dass wir Lehrer durch Bekämpfung einzelner rein mundartlichen Eigenheiten der Aussprache — unbeschadet der Natürlichkeit der Sprache — wenigstens auf die Schulaussprache der heranwachsenden Geschlechter im Sinn einer Vereinheitlichung bis zu einem gewissen Grad künstlich einzuwirken suchen. Vorher jedoch müssen wir uns nach meiner Ansicht zunächst für die Schulen unseres Landes über eine Musteraussprache des Schriftdeutschen einigen, welche zwar der heimischen Lautbildung Rechnung trägt, nicht aber jede landschaftliche Eigenheit duldet. Dadurch wollen wir wenigstens einen Schritt thun auf dem Wege, der in späteren Zeiten, wenn die Stämmemischung und möglicherweise auch die politische Einheit im Deutschen Reiche noch weiter fortgeschritten sein wird, vielleicht einmal zu einer mehr oder weniger vollkommenen Einheitlichkeit der Aussprache führen kann [2]).

---

[1]) Prof. Dr. Paul an der Universität München, der berühmte Verfasser der Prinzipien der Sprachgeschichte, meint, die Vereinheitlichung der Aussprache sei genügend, wenn die Besonderheiten der landschaftlichen Aussprachen auf ein solches Mass eingeschränkt seien, dass das gegenseitige Verständnis (zwischen den verschiedenen deutschen Stämmen) nicht mehr behindert sei.

[2]) Prof. Dr. Paul-München spricht sich in seinem Gutachten über die Siebssche Schrift folgendermassen aus: „Will man für die Schul-

Dieser Schritt, den unsere Schulaussprache auf dem Wege zur Einheitsaussprache der Zukunft zu machen hätte, müsste meines Erachtens allerdings in der Richtung nach der Bühnenaussprache hin geschehen, der auch Viëtor und nach ihm Erbe — in seiner verdienstlichen Schrift: Fünfmal sechs Sätze über die Aussprache des Deutschen[1]) — zugestrebt haben und noch zustreben. An der Hand der Erbeschen Sätze will ich nun — unter Berücksichtigung der von der Berliner Konferenz angenommenen Bühnenaussprache von Siebs — die wichtigsten Punkte unserer Aussprache des Schriftdeutschen im einzelnen besprechen.

(Fortsetzung folgt.)

sprache bestimmte Regeln aufstellen, deren Durchführung wirklich möglich und wünschenswert ist, so muss man diesen Regeln für jede Landschaft eine besondere Fassung geben. Die Umgangssprache wird sich immer eine grössere Freiheit wahren, wird aber durch den Einfluss der Schule gleichfalls der Schriftsprache angenähert werden, ohne dass darum Gewaltmassregeln notwendig sind." — Auch Geh. Hofrat Prof. Dr. Behagel-Giessen ist der Ansicht, dass die Verschiedenheiten in der Aussprache des Schriftdeutschen heute noch viel zu gross seien, um schon jetzt eine allgemeine Ausgleichung zuzulassen. — Ferner hat schon auf der Hauptversammlung des Allgemeinen Deutschen Sprachvereins in Stuttgart im Jahr 1897 Prof. Dr. Brenner an der Universität Würzburg sich dahin ausgesprochen, dass vorläufig das Ideal der Aussprache für jede Landschaft ein anderes sein müsse. Diese Forderung dürfte auch den Ansichten des berühmten Germanisten Prof. Dr. Kluge an der Universität Freiburg i. Br. (Verfasser des deutschen etymologischen Wörterbuchs) entsprechen, der in der Beilage zur Münchner Allg. Zeitung vom 18. Okt. 1897 schrieb: „Nur durch einen andauernden Ausgleichungsprozess (also wohl auf dem von Brenner vorgeschlagenen Umweg über landschaftliche Musteraussprachen) werden wir schliesslich zu einer Einheitsaussprache gelangen, aber künstlich lässt sich das nicht erzielen." — Im Anschluss an diese Urteile anerkannter bedeutender Sachkenner möchte ich als überzeugter Anhänger des von Brenner vorgeschlagenen Wegs noch auf die Thatsache hinweisen, dass die nunmehr erreichte Vereinheitlichung der deutschen (Schul-) Rechtschreibung ebenfalls einen ähnlichen Weg gegangen ist.

[1]) Von Erbe der 10. Hauptversammlung des Allg. Deutschen Sprachvereins in Stuttgart 1897 gewidmet und vorgelegt (Stuttgart bei P. Neff 1897).

Amtliche Bekanntmachung.

Das im Verlag der Union, Deutsche Verlagsgesellschaft in Stuttgart erschienene Wörterbuch der deutschen Rechtschreibung von K. Erbe, Rektor des Gymnasiums in Ludwigsburg, Preis geb. 1 Mk. 50 Pf., wird hiermit, besonders wegen der im Vergleich zu ähnlichen Werken eingehenderen Berücksichtigung des süddeutschen Sprachguts, zur Anschaffung empfohlen.

Stuttgart, den 11. September 1902.

K. Kultministerial-Abteilung
für Gelehrten- und Realschulen.
In Vertretung: Hauber.

Litterarischer Bericht.

Die Erziehung des deutschen Volksschülers von seinem 14. bis 20. Lebensjahr. Eine brennende Frage der Gegenwart. Im Interesse einer besseren Zukunft beantwortet von J. Fr. Gottlob Közle, Oberlehrer in Stuttgart-Berg. Mit Vorwort von Schulrat Dr. L. Frohnmeyer in Stuttgart. Preis 1.20 Mk. Stuttgart, W. Kohlhammer, 1902.

Die Verdorbenheit unserer heutigen der Volksschule entwachsenen männlichen Jugend veranlasst den Verfasser, zunächst den Ursachen dieser Verdorbenheit nachzugehen. Er findet sie hauptsächlich in dem mehr und mehr schwindenden guten Einfluss des Elternhauses auf die heranwachsenden Söhne, sowie darin, dass vielfach die Handwerksmeister aus Bequemlichkeit oder andern Gründen ihre erzieherische Pflicht an ihren Lehrlingen und Gesellen versäumen. Hierin sieht der Verfasser die Wurzel des Übels, und hier sollte vor allem Besserung eintreten. In eindringlichen Worten mahnt er daher Eltern und Meister zur Rückkehr zum echt deutschen, gut christlichen Bürgerhaus. Sodann geht er über zur Kritik dessen, was bisher von Kirche und Staat, Anstalten und Vereinen zur Weitererziehung und Weiterbildung der Jugend zwischen dem 14. und 20. Jahr geschehen ist. Bei dieser Kritik kommt die evangelische Kirche — man würde es bei dem religiösen Grundton der Közleschen Schrift eigentlich nicht erwarten — recht schlecht weg. Man lese S. 9, 11, 12 selbst nach, was der Herr Oberlehrer mit der Miene sittlicher Entrüstung von einer „hochmütigen Professorentheologie“, von einem „rechthaberischen Theologengezänk“ und von „staatlich angestellten Predigern“ sagt, deren Zeugnis und

Haltung so sei, „dass die Welt es nicht mehr ernst nehmen kann“. Ist Herr Közle gänzlich vorurteilsloser Kritiker in diesen Dingen?

Bei aller Anerkennung des Guten, das ferner Waisenhäuser und Rettungsanstalten, Herbergen zur Heimat und Arbeiterkolonien, Jünglingsvereine, evangelische Arbeiter- und katholische Gesellenvereine, Gewerbevereine, Sittlichkeits- und Mässigkeitsvereine (Turnvereine und Gesangvereine erscheinen ihm als von „zweifelhaftem erzieherischem Wert“) schon geleistet haben, findet der Verfasser alle diese Veranstaltungen ungenügend gegenüber dem, was geleistet werden könnte und sollte. Sie sind ihm zu zersplittert, zu wenig zentralisiert, und hier setzen nun seine eigenen Vorschläge ein. Der Verfasser schiebt dem Staat die Pflicht zu, die Erziehung des Volksschülers vom 14. bis zum 20. Jahr zu übernehmen, zu organisieren und gerade so zu zentralisieren und zu leiten wie die allgemeine, obligatorische Volksschule und den ebenso obligatorischen Militärdienst. Er findet es inkonsequent, dass der Staat die Erziehung der Jugend vom 6.—14. und nachher wieder vom 20.—22. oder 23. Lebensjahr in die Hand nimmt und die jungen Leute dazwischenhinein, vom 14.—20., also gerade im kritischen Alter, leer laufen lässt. Közle fordert also „die deutsche Nationalschule“. Lassen wir ihm hier selber das Wort: „Diese Zentralerziehungsbehörde hat zunächst die Aufgabe, ein nationales Erziehungsnetz über ganz Deutschland zu ziehen und an allen Orten des Deutschen Reichs Erziehungsfaktoren, Erziehungsvorstände, Lehrer etc. zu berufen und Erziehungsstellen (Schulen) zu errichten, welchen sämtliche Jünglinge von 14 bis 20 Jahren, die die Volksschule besucht haben, gesetzlich und obligatorisch unterstellt sind.“ Weiter verlangt er: „Diese nationale Schule soll einmal in der Woche und nur an einem Vormittag (es würde sich der Montag empfehlen) stattfinden. Sie soll mindestens 4 Stunden, also von 8—12 bezw. 7—11 Uhr dauern. Sie muss obligatorisch besucht werden von allen früheren Volksschülern, die seitdem nicht in höhere Lehranstalten eingetreten sind.“ Die Lehrfächer sind: Lesen, Geschichte, Volkswirtschaft, deutscher Aufsatz. In dieser Nationalschule und an der Hand dieser systematisch zu betreibenden Fächer soll der gewesene Volksschüler zum „christlichen, vaterländischen, gemeinde- und staatsbürgerlichen und volkswirtschaftlichen Gemeinsinn“ erzogen und auf Grund dieses nicht hoch genug anzuschlagenden Gemeinsinns und dieser politischen Schulung vor Abwegen bewahrt und zum selbständig denkenden Staatsbürger herangebildet werden. Dies die Grundzüge der „Nationalschule“. Die interessanten Einzelheiten lese man in Közles Schrift selbst nach.

Es ist nicht zu verkennen, dass diese neuen Gedanken manches Einleuchtende haben und dass diese „Nationalschule“ vor den jetzt üblichen Fortbildungsschulen vieles voraushätte, beispielsweise die Zusammenlegung der bisher zersplitterten frühen Morgen- und späten

Abendstunden auf einen einzigen, aber dafür ganzen Vormittag, wo man die Schüler ebenso frisch hätte wie in einer regelmässigen Schule. Aber dies wird, wie wir fürchten, gerade eine der Klippen sein, an denen der ganze Plan scheitern kann. Nur andeuten möchten wir hier, ob es nicht ein gewaltiger Eingriff in das gesamte landwirtschaftliche, gewerbliche und kaufmännische Erwerbsleben wäre, sämtliche jungen Arbeitskräfte zwischen 14 und 20 Jahren jede Woche einen ganzen Vormittag lang ihrem Geschäftsherrn zu entziehen. Ob dieser das sich gefallen lassen und auf die Dauer überhaupt aushalten kann?

Immerhin ist die Schrift sehr lesenswert und enthält eine Menge richtiger Beobachtungen und guter Gedanken. Jeder, dem die Zustände in einem grossen Teil unserer heutigen Jugend zu denken geben, und dem die Zukunft unseres Volkes am Herzen liegt, wird die Broschüre nicht aus der Hand legen, ohne mannigfache Anregung empfangen zu haben.

Tübingen. Bopp.

Weitbrecht, Karl, Deutsche Litteraturgeschichte des 19. Jahrhunderts. Sammlung Göschen Nr. 134 und 135. 143 und 171 Seiten. Je 80 Pf. Leipzig 1901.

Wer in diesen 2 Bändchen eine lückenlose Aufzählung der klingenden Namen und gepriesenen Werke sucht, der kommt nicht auf seine Rechnung. Es fehlen z. B. Männer (bezw. Frauen) wie Julius Sturm, Ganghofer, Hansjakob, Arthur Schnizler, Oskar v. Redwitz, Hans Arnold, Vierordt, Dehmel, Boy-Ed, N. v. Eschstruth, Karl Frenzel, Malvida v. Meysenbug, K. Busse, H. Wolzogen, H. Böhlau (dessen „Rangierbahnhof" Rich. W. Meyer für die grösste Leistung der neueren Epik erklärt) u. a. Wer ausführliche Lebensbeschreibungen mit Namen und Daten erwartet, wird ebenso enttäuscht sein; denn das Biographische ist auf das Allernotwendigste beschränkt, bei manchen Schriftstellern vollständig unterdrückt. Wer als ganz „Moderner" eine möglichst restlose Erklärung der Erscheinungen und Persönlichkeiten aus dem „milieu" wünscht, der möge das Buch lieber auch nicht zur Hand nehmen. Denn Weitbrecht beschränkt sich darauf, die allgemeinen kulturgeschichtlichen Grundlagen aufzudecken, auf denen das Schrifttum sich aufbaut; ja er erwartet sogar die vielbesprochene Zukunft der deutschen Poesie nicht von Theorien, Parteien oder Tagesströmungen, sondern von „Dichterpersönlichkeiten mit der selbstherrlichen Kraft des poetischen Genius". — Wer aber einen zuverlässigen, wegekundigen Führer durch den deutschen Dichterwald sucht, der wird an diesem Buche seine glockenhelle Freude haben; denn als solcher betrachtet ist es eine ganz hervorragende Leistung, ausgezeichnet durch erstaunliche Belesenheit, kerngesundes Urteil, plastische Gestaltungskraft. Um die Selb-

ständigkeit und Treffsicherheit in der Beurteilung kennen zu lernen, lese man die Abschnitte über Wilh. Jordan, Detlef v. Liliencron, Hölderlin, Rückert, Em. Geibel, bei dem „alles singt und klingt und im Rhythmus sich wiegt, aber selten die bildgewordene Stimmung selbst aus den grossen, stillen Augen sieht“, oder über Georg Herwegh und seinen Männerstolz vor Fürstenthronen, „der selbst mit dem lieben Herrgott grollte, ohne dass dieser aus Weh abmagerte; ein Rollen und Wettern und Herumfahren und Läuten an allen Glocken, wenn auch niemand so recht wissen konnte, wo sie singen“ u. s. w. Weitbrechts Stellung zu Heinrich Heine und der „Moderne“ ist bekannt; aber selbst in solchen Abschnitten, wo man ihm inhaltlich nicht beistimmen kann, folgt man mit Vergnügen seinen flotten, kecken Auseinandersetzungen. Und dann erst die Fähigkeit, mit der er die einzelnen Persönlichkeiten zu klaren, scharfen Charakterköpfen heraus zu modellieren versteht! Da merkt man, dass der Verfasser nicht nur Kritiker, sondern auch selbst ein Dichter ist, dem Worte, Bilder und Vergleiche von allen Seiten zuströmen.

Dass der stammesstolze und stammesfeste Schwabe Weitbrecht seine Landsleute ein wenig bevorzugt, das ist im Zeitalter der Heimatkunst und Stammeslitteraturgeschichten begreiflich. Ad. Bartels hat es auch so gemacht, ganz zu schweigen von Rich. M. Meyers Rassenvorliebe. Ed. Paulus, den der dickleibige Meyer mit keinem Wörtlein erwähnt, kommt also hier zu seinem Rechte. Aber warum nicht auch Eduard Hiller, der Verfasser der „naiven Welt“? Wo Christian Wagner besprochen wird, dessen Bedeutung mehr in seiner selbstgezimmerten Weltanschauung von Stoffwandel als in dichterischen Leistungen liegt, da sollte auch ein Plätzlein für den Einsiedler von Buoch sein. — Schade, dass die Bücher so wenig übersichtlich sind: viele Seiten fortlaufenden Textes ohne äussere Gliederung, ohne Überschrift, ohne Inhaltsangabe (am Kopfe der Seiten stehen in ewiger Wiederholung nur die Kapitelüberschriften). Schade auch, dass den Namen nicht wenigstens Geburts- und Todesjahr, bezw. bei den noch Lebenden nur jenes beigesetzt ist (in Klammern)!

Wir haben viele und zum Teil auch gute Bücher über das Schrifttum des zu Ende gegangenen Jahrhunderts: neben dem mehrerwähnten Meyer, der genau 2 kg und 150 gr wiegt, noch Bartels, Lorenz, Stern, Busse, Thomas. Mit ihnen verglichen wird unser Weitbrecht der kleinste und dünnste sein. Aber das ist äusserlich. Wer von kundiger Hand sich durch das Schriftenwirrnis des 19. Jahrhunderts hindurchführen lassen will, wo köstliche Früchte neben Dornen und Disteln wachsen, der kann gar kein besseres Buch finden als Weitbrecht.

Stuttgart. Grotz.

W. Reinhardt, Lateinische Satzlehre. 2. Auflage. Bearbeitet von J. Wulff. XIV und 194 S. 8°. (181 ff. Register). Berlin, Weidmann, 1901.

Hier wird wieder einleuchtend bewiesen, welche Vorteile die Anordnung der Syntax an der Hand der Satzlehre bietet: abgesehen von der leichten Parallelisierung mit den anderen Schulsprachen, besonders der deutschen, stellt sich bei diesem Verfahren wie von selbst die schönste Klarheit und Durchsichtigkeit der Gliederung ein; da eben in den Sprachen des indogermanischen Stammes die vollkommene Mitteilung thatsächlich im Satze erfolgt, so ist in ihm ein natürliches Prinzip gegeben, aus dem die Teile organisch hervorwachsen und sich zum Ganzen runden. Von selbst treten auseinander Verbum finitum als satzbildender und die übrigen Wortarten als satzbestimmende Teile: die Kasuslehre rückt ebenso ungesucht in die richtige Stelle ein wie der ablativus absolutus oder der accusativus cum infinitivo und vieles andere; auch die Sätze selbst sind ohne Mühe passend unterzubringen. Andererseits werden sich die Verfasser nicht verhehlen, dass einige Gewaltsamkeiten doch mit unterlaufen: wie John Ries scharfsinnig nachgewiesen hat, giebt es manche nicht auf die Formel des Satzes zurückführbare Wortverbindungen, und ferner gehören Dinge wie Pronomina, Tempora und Modi in Wahrheit in ein eigenes Kapitel, nämlich in eine Bedeutungslehre anstatt in die Syntax.

Viel grösser, als wir von den meisten landläufigen Lehrbüchern her gewöhnt sind, ist die Zahl der Beispiele. Dies hat einen pädagogischen Grund: da in den Reformanstalten Ernst gemacht wird mit dem im allgemeinen ja anerkannten, in Wirklichkeit aber doch meistens stark eingeschränkten Satze, dass die Grammatik das Mittel sein soll zum Verständnis der Schriftsteller, so findet der Schüler in jener einen erheblichen Teil des Stoffes vor, den er in diesen zu lesen bekommt. Ein Verdacht jedenfalls lässt sich angesichts dieser sorgfältigen, sauberen und inhaltsreichen Veröffentlichung mit gutem Gewissen nicht aufrechterhalten, der nämlich, als ob man es mit einer Art Schnellbleiche zu thun hätte. Im Gegenteil, man hat das entschiedene Gefühl, dass den Schülern ein gehöriges Mass von Arbeit zugemutet wird. Wenn sie sich alles Gebotene aneignen, dann können sie so gut lateinisch wie irgendeiner von unseren jungen Leuten und sie haben es gelernt nach einer bis ins einzelste durchdachten und allmählich doch ausgeprobten Methode, deren Beachtung auch dem Anhänger der alten Richtung wegen ihres frischen Lebens förderlich sein kann. Wir scheiden von dem tüchtigen und gediegenen Buche mit einem sehr günstigen Eindrucke. —

Cannstatt. Meltzer.

Johann Schmidt, **Schülerkommentar zu Cäsars Gallischem Krieg.** 3. Auflage. IV und 172 S. Geb. 1.50 Mk. Leipzig, Freytag, 1901.

Die Auswahl ist zweckmässig getroffen, wenn man auch über das Zuviel oder Zuwenig gelegentlich anderer Ansicht sein mag. Die Bezeichnung der Quantitäten ist ungemein genau und geht häufig zu weit, dagegen wird die Angabe bei Diviciacus vermisst. Der Text und auch die Schreibung der Eigennamen (Aedui u. a.) weicht, da sich der Kommentar an den Text von Prammer anschliesst, manchmal von der üblichen ab. Der Druck ist, wie Referent auf Nachprüfung von 3 Büchern (I., III., VI.) hin bestätigen kann, korrekt, die Ausstattung gut, das ganze Buch brauchbar.

Im gleichen Verlag ist erschienen:

P. Cornelius Tacitus, **Lebensbeschreibung des Julius Agricola.** Schulausgabe von H. Smolka. 52 S. Brosch. 60 Pf. 1902.

Eine Einleitung von 11 S. giebt die nötigen Mitteilungen über des Tacitus Leben und Werke, wie über die Eroberung von Britannien bis auf Severus, dann folgt eine kurze Inhaltsübersicht, der Text füllt 28 Seiten, dann folgt noch ein ziemlich ausführliches Namensverzeichnis (6 S). Das Titelbild zeigt den Kaiser Domitian, die beigegebene Karte von Britannien entspricht billigen Ansprüchen. Der Text, welcher sich an die Ausgabe von J. Müller anschliesst, ist lesbar, der Druck gut und korrekt.

Stuttgart. S. Herzog.

Sütterlin, Ludw., **Die deutsche Sprache der Gegenwart.** Ein Handbuch für Lehrer, Studierende und Lehrerbildungsanstalten. 381 S. Dazu eine Tafel mit zwölf Abbildungen. Preis ungebunden 5.40 Mk. Leipzig, Voigtländer, 1900.

Das Buch ist durch Vorlesungen angeregt worden, die der Verfasser (früher Rektor der höheren Töchterschule in Lahr, jetzt ausserordentlicher Professor an der Universität Heidelberg und Professor an der höheren Mädchenschule daselbst) an der Lehrerinnen-Bildungsanstalt in Heidelberg zu halten hatte. In dem Lehrgebäude, das Sütterlin seinen Zuhörerinnen vorführte, hat er erstmals die „bestechenden“ Gedanken durchzuführen gesucht, die John Ries ausgesprochen hat (Was ist Syntax? 1894). Nach Ries ist die überlieferte Einteilung der deutschen Grammatik ein sehr mangelhaftes Werk; sie widerspricht den Denkgesetzen und leidet an Verschwommenheit der Unterscheidungen; die Syntax sei eigentlich „nur eine Lehre von den Wortverbindungen“. Um mit diesen Anregungen Ernst zu machen, hat Sütterlin den alten

Lehrstoff „in einen neuen Rahmen gespannt“. Das Buch zerfällt demnach in 3 Teile, I. Lehre von den Lauten (1. Erzeugung und Wesen der Laute, 2. ihre sprachliche Verwendung), II. Lehre von den Worten, III. Lehre von den Wortgruppen (1. offene Gruppen, 2. geschlossene Gruppen). — Innerhalb der grossen Abschnitte, die so entstehen, wird durchgängig die Erörterung der Bedeutung an die erste Stelle gerückt, „weil dadurch die an sich bekannten und durchsichtigen Formen oft überraschend klar beleuchtet werden und so sich die Darstellung vereinfacht“. Der Neubau, den der Verfasser auf diese Weise aufführt, ist übersichtlich, streng folgerichtig und bis ins einzelnste sorgfältig gegliedert, weicht aber in vielen Punkten ganz erheblich von der überlieferten Darstellungsweise ab. Das Inhaltsverzeichnis, das diese Gliederung in Übersichtsform giebt, umfasst nicht weniger als 13 Seiten.

Bei aller Selbständigkeit des Aufbaus sind doch im einzelnen die Arbeiten der Vorgänger gewissenhaft benützt, so Behagel für Satzbau, Geschichte der Wortbiegung und Lautentwicklung, Wunderlich für den Abschnitt über die Wortgruppen, ferner Wilmanns mit seiner bekannten Grammatik, Matthias mit seinem weitverbreiteten Buche, „Sprachleben und Sprachschäden“, am allermeisten aber Paul mit seinen gedankenreichen „Prinzipien der Sprachgeschichte“. Im fortlaufenden Texte nennt Sütterlin seine Quellen nicht, was man manchmal bedauern möchte; ebenso vermeidet er eine Auseinandersetzung mit abweichenden Meinungen.

Gegenstand der Darstellung ist „die lebendige Sprache“, also der Sprachgebrauch von heute. Doch hat das Bedürfnis, seltene oder abweichende Sprachformen zu erklären, dazu geführt, dass der Verfasser den einzelnen Abschnitten kurzgefasste geschichtliche Einleitungen vorausschickte, um die allmähliche Entwicklung der betreffenden Sprachgebilde zu zeigen. So fehlt die geschichtliche Begründung nicht ganz, wenn sie auch dürftiger und knapper ausgefallen ist, als man bei der sonstigen Gründlichkeit des Buches erwarten möchte. Ausgiebiger als der geschichtliche ist der psychologische Gesichtspunkt berücksichtigt, der bei jeder Gelegenheit hervorgehoben wird.

Die Beispiele sind mit Vorliebe den Klassikern, namentlich den in der Schule gelesenen Stücken entnommen; doch werden daneben auch ältere und neuere Schriftsteller herangezogen, neben Luther auch Moltke, K. F. Meyer u. a. In Ermangelung eines Besseren hat der Verfasser manchmal die Beispiele „kecklich“ selbst gemacht.

Das Buch zeugt auf Schritt und Tritt von völliger Beherrschung und selbständiger Durchdringung des weitschichtigen Stoffes. Ohne viel Worte zu machen, hat Sütterlin da eine Schwierigkeit gehoben, dort eine Sache für nicht spruchreif erklärt, sehr häufig eine bekannte Erscheinung in einen neuen Zusammenhang gerückt. Man möchte wünschen, dass manches, was er aus der reinen Wissenschaft in sein

Buch herübergenommen hat, auch in den Schulen sich einbürgern würde. Warum soll man z. B. in den Oberklassen nicht mit dem Irrtum aufräumen, als ob ein verbum finitum notwendig zum Begriffe des Satzes gehöre? Der Verfasser hat für solche Ausdrücke (Einerlei! Au! Ei! Ein schöner Tag!) die Bezeichnung „eingliedrige Sätze".

Wer seine Muttersprache liebt und Sinn für ihre Reinheit und Schönheit hat, der wird an dem Buche noch seine ganz besondere Freude haben. Die fremden Kunstausdrücke sind fast durchweg durch geschmackvolle, treffende deutsche ersetzt, wobei die lateinischen Benennungen nicht einmal immer in Klammern beigesetzt sind. Manche deutsche Begriffe hat der Verfasser ganz neu geschaffen. Das Numerale z. B. ist bei ihm nicht Zahlwort, sondern „Umfangsbezeichnung", das Adjektiv nicht Eigenschaftswort, sondern Beiwort; für neutral setzt er „geschlechtslos"; das „Umstandswort" umfasst bei ihm Adverbium, Konjunktion und Präposition.

Das Buch kann allen Amtsgenossen, die mit deutscher Sprache zu thun haben, als ein vorzügliches Hilfsmittel aufs wärmste empfohlen werden. Es ist belehrend und anregend auch da, wo man mit seinen Neuerungen nicht einverstanden ist; es ist manchmal sogar unterhaltend und überraschend, namentlich durch den neuen Zusammenhang, in den alltägliche Spracherscheinungen hineingestellt werden. — Dass in einem ausführlichen Buche über Deutsche Sprache Abbildungen der menschlichen Sprachwerkzeuge nicht fehlen, ist heutzutage eigentlich selbstverständlich.

Stuttgart. Grotz.

Wie lehren wir die neuen Vereinfachungen des Französischen?
Von Professor J. Ackerknecht in Stuttgart.

Die französischen Ministerialerlasse betreffend gewisse Vereinfachungen der französischen Syntax vom 31. Juli 1900 und 26. Februar 1901 haben bereits eine umfangreiche Litteratur hervorgerufen. Das ist auch begreiflich, denn trotz der vielgerühmten französischen Klarheit bleiben bekanntlich in dem amtlichen Erlasse des Ministers Leygues viele Punkte im Unklaren, über welche Klarheit zu haben wenigstens den grammatisch geschulten deutschen Lehrern ein Bedürfnis ist. Auf diesen Standpunkt stellt sich auch die sehr sorgfältige Arbeit von Professor Ackerknecht in Stuttgart, welcher in der von Viëtor herausgegebenen Zeitschrift „Die neueren Sprachen" im April- und Juliheft 1902 einen Aufsatz veröffentlicht hat mit der Überschrift: Wie lehren wir die neuen Vereinfachungen des Französischen? Der Verfasser, der sich durch seine phonetischen Arbeiten bereits einen Namen gemacht hat, wird seinen Aufsatz bis September d. J. im Verlag der genannten Zeitschrift (N. G. Elwert, Marburg i. H.) in Buchform zum Preis von 40

bis 50 Pf. erscheinen lassen, und er erweist damit gewiss vielen Lehrern einen Dienst. Seine Vorschläge hat er eingehend mit einem französischen Kollegen, Professor Banderet am Katharinenstift in Stuttgart, durchgesprochen und durchweg dessen Zustimmung gefunden. Nur zu einem Punkt gestatte ich mir eine kritische Bemerkung. Wenn der Erlass hinsichtlich der zusammengesetzten Eigenschaftswörter sagt: „On tolérera la réunion des deux mots constitutifs en un seul mot qui formera son féminin et son pluriel d'après la régle générale" und als einzige Beispiele anführt „nouveauné" und „courtvêtu", so trifft Ackerknecht gewiss den Sinn des Erlasses, wenn er diese Vereinfachung auch auf „nouveauvenu" angewendet wissen will: les enfants nouveaunés, les personnes nouveauvenues. Warum aber bei „nouveau marié" und „nouveau converti" die Trennung beider Bestandteile aufrecht erhalten werden und demgemäss die Schüler angewiesen werden sollen, „les nouveaux mariés", „la nouvelle convertie", zu schreiben, verstehe ich nicht. Wenn man für nouveau marié anführen kann, dass marié substantivisch gebraucht werde, so gilt dies doch ebenso für venu, wie denn die Akademie auch beide gleich behandelt (des nouveaux mariés, les nouveaux venus; vgl. Stier, französische Syntax S. 389). Ebensowenig folgerichtig ist es, „mortné" zwar auf gleiche Linie mit nouveauné zu setzen (also zu lehren: les enfants mortnés), dagegen bei premier | né beide Bestandteile getrennt zu lassen und folglich beide zu verändern: les enfants premiers nés. Denn die einen Kinder sind „als tote", die andern „als erste" geboren, und man hat nur die Wahl, entweder vom Standpunkt einer praktischen Vereinfachung alle beide mit nouveauné in einen Topf zu werfen, oder vom philologischen Standpunkt aus festzustellen, dass nouveau né = nouvellement né und premier né = qui est né le premier nicht dasselbe sind und folglich auch nicht die gleiche grammatische Behandlung verdienen. Immerhin wird man es mit aufrichtigem Dank begrüssen, dass kraft dieses Erlasses künftig auch in den deutschen Schulen eine Reihe wertloser und lästiger grammatischer Zöpfe abgeschnitten werden können. Weniger erfreulich ist, dass bei den Regeln über die Veränderlichkeit des Participe passé u. a. auch der sehr lehrreiche und den Schüler zum Konstruieren zwingende Fall, wenn dem Partizip ein Infinitiv folgt, künftig freigegeben sein soll, also z. B. „les fruits que je mes suis laissé prendre", wie bisher, oder auch „laissés prendre" — letzteres gegen alle Logik, wie auch A. hervorhebt. Für meine Person würde ich mir die Freiheit nehmen — unbeschadet aller Ministerialerlasse — die Logik über die Denkfaulheit zu setzen, d. h. laissés als groben Fehler anzustreichen.

Im übrigen sei die kleine Schrift allen Lehrern und Freunden des Französischen warm empfohlen.

Stuttgart, August 1902. H. Planck.

Reichel, Carte de France d'après la carte murale de Sydow-Habenicht adaptée à l'enseignement du français. (Preis 10 Mk., aufgezogen in Mappe 15 Mk., mit Stäben 18 Mk., lackiert 21 Mk.) Gotha, Perthes.

Welchen Standpunkt man auch hinsichtlich der Methode des französischen Unterrichts einnehmen mag, soviel wird wohl allerseits zugegeben werden, dass eine speziell für die Zwecke des letzteren bearbeitete Wandkarte von Frankreich für den Klassenunterricht sehr wünschenswert ist. In ganz besonderem Masse wird dies allerdings bei denjenigen Schulen der Fall sein, in denen der Lektüre vorwiegend Stoffe aus der Geschichte und Geographie, sowie aus dem Kulturleben Frankreichs zu Grunde gelegt und im Anschluss daran regelmässige Sprechübungen vorgenommen werden. Die in Frankreich hergestellten Wandkarten sind aus verschiedenen Gründen zum grössten Teil für unsern Schulunterricht nicht recht geeignet und die deutschen Karten sind eben für den rein geographischen Unterricht berechnet und können daher im allgemeinen auf die Bedürfnisse des Sprachunterrichts nicht hinlänglich Rücksicht nehmen, so besonders in der Namengebung. Die vorliegende Bearbeitung der Sydow-Habenichtschen Wandkarte von Frankreich ist daher gewiss manchem Lehrer des Französischen sehr willkommen. Die neue Karte besitzt die wesentlichen Vorzüge des Originals, ein hinlänglich grosses Format (Massstab 1 : 750 000), eine sehr anschauliche, plastisch wirkende Darstellung der Bodenerhebungen und Meerestiefen, eine deutliche, weithin sichtbare Zeichnung der Flussläufe u. s. w. und ist daher selbstverständlich auch beim geographischen Unterricht ohne weiteres zu gebrauchen; andererseits trägt sie aber durch Hervorhebung der beim Sprach- und Sprechunterricht hauptsächlich in Betracht kommenden Punkte, besonders durch die durchweg französische Namengebung, den Bedürfnissen des Sprachlehrers hinlänglich Rechnung, ohne dass die Deutlichkeit und Anschaulichkeit durch Überfüllung gestört würde. Die gewählten Schriftgattungen sind geschmackvoll und zweckmässig, wie überhaupt die Ausstattung eine der Verlagsbuchhandlung würdige ist, und es ist mit Sicherheit anzunehmen, dass sich die Karte in der Praxis des Unterrichts wohl bewähren wird.

Nur eine Einzelheit ist entschieden zu beanstanden, nämlich die Weglassung des Namens „Paris", während die Namen sämtlicher übrigen markierten Städte, der grössten wie der kleinsten, beigesetzt sind. Sowohl vom pädagogischen wie vom ästhetischen Standpunkte aus möchten wir für eine zweite Auflage die Ausfüllung dieser Lücke empfehlen, da die Namenhäufung an der betreffenden Stelle doch keine so grosse ist, dass sie ein ernstliches Hindernis bilden würde.

Wir können das neue Unterrichtsmittel besonders unsern Realschulen bestens empfehlen.

Stuttgart. Jaeger.

Über die Kunst gesund und glücklich zu leben und Krankheiten zu verhüten. Rede gehalten am 270. Stiftungstage der Universität Amsterdem von Prof. Dr. P. K. Pel. Preis 50 Pf. Jena, Gustav Fischer, 1902.

Das alte Thema von der „Makrobiotik“ und „Eubiotik“ ist in neuer Form behandelt. Unter Herbeiziehung aller wichtigeren Errungenschaften in der heutigen Medizin ist eine ganz lehrreiche und anmutige Plauderei entstanden, die von Ärzten und Laien gewiss gerne gelesen wird. Besonders beachtenswert sind die Ausführungen über den Wert der Selbstbeherrschung und der Einfachheit; wie überhaupt der ganze Grundton der Schrift von einem warmherzigen, menschenfreundlichen Geiste beseelt ist. Dr. A. Roemer.

Bau und Thätigkeit des menschlichen Körpers. Von Dr. med. Heinrich Sachs. „Aus Natur und Geisteswelt“, Band 22. Preis geb. 1.25 Mk. Leipzig, Teubner, 1901.

Nicht ohne Grund bringt der Laie ein weitgehendes Interesse all dem entgegen, was ihn über Bau und Thätigkeit seiner eigenen Leiblichkeit aufklärt. In der That giebt es auch recht viele Schriften über diesen Gegenstand, aber nur wenige sind geeignet, so leicht und angenehm in die schwierigeren Fragen einzuführen als die vorliegende. Die beigegebenen Bilder, die Vergleichungen mit andern bekannten Vorgängen in der Natur, und nicht zum wenigsten die Rücksicht auf heikle Gemüter zeichnen die Schrift ungemein vorteilhaft vor andern aus und dienen sehr zu dessen weiterer Empfehlung.

Dr. A. Roemer.

Neu erschienene Bücher.

☞ **Bei der grossen Menge der uns zugehenden neuen litterarischen Erscheinungen ist es uns unmöglich, jede im einzelnen zu besprechen. Die Titel der einlaufenden Bücher, die wir ausnahmslos der Kohlhammerschen Verlagsbuchhandlung zu übersenden bitten, werden regelmässig im nächsten Hefte veröffentlicht; auf Rücksendung der nicht besprochenen Bücher können wir uns aber nicht einlassen.**

Fick und Bitzer, Übungsstoff zum deutschen Sprach- und Rechtschreibunterricht. Stuttgart, W. Kohlhammer.

Hess, Christliche Glaubens- und Sittenlehre. Tübingen und Leipzig, J. C. B. Mohr (Paul Siebeck).

Wienecke, Ebene Trigonometrie mit reichem Aufgabenmaterial nebst Lösungen. Berlin, G. Winckelmanns Buchhandlung.

Brettschneider, Wiederholungstabellen für den Unterricht in der Geschichte. Halle a. S., Buchhandlung des Waisenhauses.

Neubauer, Kanon geschichtlicher Jahreszahlen. Ibid.

Altenburg, Euripides' Medea. Leipzig, G. Freytag.

Biese, Griechische Lyriker. I. Teil: Text. Ibid.

Jöris, Erzählungen für den ersten Geschichtsunterricht. Ausgabe B. Aus der deutschen Geschichte. Ibid.

Wershoven, Frankreich. Realienbuch für den französischen Unterricht. Cöthen, O. Schulze.

—, Conversations françaises. Ibid.

Krämer, Weltall und Menschheit. Lieferung 8. Berlin, Leipzig, Wien, Stuttgart, Bong & Co.

Lampert, Die Völker der Erde. Lieferung 3—10. Stuttgart, Leipzig, Deutsche Verlagsanstalt.

Schmidt und Collmann, Schönschreibhefte. 16 Hefte. Hanau, Max Albertis Verlag.

Assmanns Geschichte des Mittelalters. I. Lieferung. Braunschweig, Fr. Vieweg & Sohn.

Geissler und Henty, In Freedoms Cause samt Wörterbuch. Leipzig, G. Freytag.

Gusinde, Prüfungsheft für die Erfolge im Schönschreibunterricht. Berlin, G. Winckelmann.

Grosse, Heft 1: Übersicht über Lessings Laokoon und Schillers Abhandlung über das Erhabene. Heft 2: Zur Erklärung von Goethes Gedicht. Heft 3: Über Schiller und den Gang seiner Geistesentwickelung. Heft 4: Kallias oder über die Schönheit, aus Schillers Briefen an Körner. Berlin, Weidmannsche Buchhandlung.

Gudeman, P. Cornelii Taciti de vita et Moribus. Cn. Jul. Agricolae Ibid. (Fortsetzung siehe S. 3 des Umschlags.)

Ankündigungen.

Übernahme eines Instituts. [H 7 5223

Wegen vorgerückten Alters des seitherigen Vorstandes wäre ein seit 30 Jahren bestehendes **Töchterinstitut** (8 Kl.) nebst **Kindergarten** und **zweiklassiger Elementarschule** in einer grösseren Stadt Süddeutschlands käuflich zu übernehmen. Gefl. Offerten bitte man unter W 5223 an **Haasenstein & Vogler A.-G., Stuttgart** zu richten.

Verlag von Ferdinand Schöningh in Paderborn.

Soeben ist erschienen:

Gebhardi, Dr. W., Ein ästhetischer Kommentar zu den lyrischen Dichtungen des Horaz. 2. Auflage, besorgt v. Dr. Scheffler. 344 S. gr. 8. br. Mk. 4,—, geb. Mk. 5,—

Neue Philologische Rundschau: „Ich muß unbedingt zugeben, daß der von Gebhardi gewollte Zweck, Horaz Freunde zu erwerben und Herz und Sinn zu erfreuen, erreicht werden wird; denn wer mit solcher Liebe und solcher Begeisterung seinen Autor erfaßt, der wird des Erfolges sicher sein."

Bachof, Dr. E., Erläuterungen zu Xenophons Anabasis. Für den Schulgebrauch herausgegeben. **I. Heft.** Buch I/III. 2. Auflage. 148 Seiten 8. Mk. 1,60. [15



A. Beyerlen & Co., Stuttgart.

PIANOS von ℳ 350.— an.

Harmoniums von ℳ 80.- an.

Höchster Rabatt, kleinste Raten. Freie Probelieferung. 10jährige Garantie. Pianos und Harmon. zu vermieten; bei Kauf Abzug der Miete. **Illustr. Kataloge gratis-frko.**

Wilh. Rudolph, Giessen.

Anzug-Stoffe!

liefert zu besonders günstigen Vorteilen: Die **Vertragsfirma** vieler Beamten- und Gelehrten-Verbände

Wilh. Schreiber Stuttgart,

Nur bewährte Fabrikate! Muster franko. Tübingerstr. 21.

Verzeichnisse unseres Verlags

übersenden wir auf Wunsch gern franco.

Stuttgart. **W. Kohlhammer,**
Verlagsbuchhandlung.

Das Verhältnis von Latein und Griechisch im Gymnasium.

Von W. Nestle.

Die folgenden Ausführungen möchten nicht als eine sogenannte „akademische Erörterung" betrachtet sein, sondern verfolgen durchaus praktische Zwecke, indem sie sich zur Aufgabe setzen, das schreiende Missverhältnis aufzuzeigen, welches innerhalb des Betriebs der beiden alten Sprachen am Gymnasium besteht, und auf dessen Milderung hinzuwirken. Zwar ist der Schreiber dieser Zeilen, wie viele andere Schulmänner, auch der Ansicht, dass für das Gymnasium ein Ende des fortwährenden Experimentierens sehr zu wünschen wäre; aber er ist ebenso überzeugt, dass diese Ruhe erst dann eintreten kann, wenn Zustände geschaffen sind, unter denen das humanistische Gymnasium wirklich seinen Beruf erfüllen kann, nämlich seine Schüler in die Kulturentwicklung der antiken Welt und deren Beziehungen zur Gegenwart einzuführen. Das Schulreformproblem ist thatsächlich — wenigstens bei uns in Württemberg — noch nicht zu Ende gekommen, insofern die Gleichberechtigung der drei höheren Schularten, die Preussen jüngst ausgesprochen hat, bei uns noch nicht verfügt ist, aber vermutlich über kurz oder lang auch eingeführt werden wird, da es kaum denkbar ist, dass bei der allgemeinen Freizügigkeit der Gegenwart die kleineren deutschen Staaten in diesen grundsätzlichen Bestimmungen sich von dem führenden Staat absondern werden. Die bevorstehende Abschaffung des Gymnasialmonopols erscheint aber als der gegebene Zeitpunkt für das Gymnasium, seinen Lehrplan noch einmal zu revidieren und die ihm eigentümlichen Fächer noch mehr als bisher in den Mittelpunkt zu stellen. Dazu gehört in allererster Linie das Griechische, das einzige Fach, das nur im humanistischen Gymnasium betrieben wird und das um so weniger vernachlässigt werden sollte, als die griechische und nicht die römische Geisteskultur heutzutage die Grundlage der humanistischen Bildung ausmacht. Dieses Fach ist aber infolge der ihm durch den Lehrplan von 1891 zu Teil gewordenen Reduzierung im Verhältnis zum Lateinischen in geradezu stiefmütterlicher Weise

behandelt worden und befindet sich gegenwärtig in einem Zustand, der es nicht leben und nicht sterben lässt. Hier sollte also, nachdem man diese Art des Betriebs ein starkes Jahrzehnt lang erprobt hat, wenn irgend möglich, Wandel geschafft werden.

Nach dem „Lehrplan für die Gymnasien und Lyceen Württembergs vom 16. Februar 1891" sind dem Lateinischen im Gesamtbetrieb des Gymnasiums 81, dem Griechischen 40 Wochenstunden zugewiesen, also nicht ganz halb so viel. Nun ist allerdings zuzugeben, dass an den Oberklassen beide Sprachen annähernd gleich ausgestattet sind, obwohl mit einem leichten Übergewicht des Lateinischen (VII und VIII 8:7 St.; IX 8:6 St.; X 7:6 St.). Ganz unverhältnismässig überwiegt aber das Lateinische an den Unterklassen. Wenn wir die Zeit vergleichen, welche beiden Sprachen zur Erlernung der Grammatik eingeräumt ist, so ergeben sich für das Lateinische mit Abzug von 2 Stunden Exposition in Klasse IV, je 4 in V und VI (zus. 10) 40 Stunden Grammatikunterricht; für das Griechische, dessen Syntax noch das Winterhalbjahr in Klasse VII in Anspruch nimmt, höchstens 16, eigentlich nur 15 Stunden. Dabei wird ohne Zweifel an zahlreichen Anstalten nicht so viel Zeit, wie hier angesetzt wurde, in Klasse IV—VI auf lateinische Exposition verwendet, da der Lehrplan unbegreiflicherweise hierüber gar nichts bestimmt, so dass das Verhältnis der griechischen und lateinischen Grammatikstunden in der Regel das von 1:3 sein wird.

Worin liegt die Berechtigung für diese kolossale Differenz? In der absoluten Schwierigkeit beider Sprachen, über die man streiten kann, schwerlich; aber vielleicht in der relativen? Denn man wird sagen: Der Unterschied ist begründet einmal in dem jüngeren Alter der lateinlernenden Schüler; ferner darin, dass die erste Fremdsprache naturgemäss am meisten Mühe macht; drittens darin, dass vieles, was bei der ersten Sprache neu gelernt und eingeübt wurde, der zweiten ohne weiteres zu gute kommt. Das ist alles gewiss richtig: wer z. B. die Konstruktion des Accusativ cum Infinitiv oder des absoluten Particips im Lateinischen gelernt hat, dem macht dieselbe als solche, obwohl die Fälle ihrer Anwendung in beiden Sprachen nicht ganz dieselben sind, im Griechischen keine Mühe mehr. Aber man wird doch fragen dürfen, ob die angeführten Gesichtspunkte zu einem so grossen Unterschied in dem für die beiden Sprachen festgestellten Zeitmasse berechtigen. Es ist erfahrungsgemäss nicht die Syntax sondern die Formenlehre, deren Erlernung in den antiken wie in den modernen Sprachen bei weitem

die grösste Mühe macht und in der die Schüler ohne ausgiebige Übung einfach nicht sicher werden. Die Kenntnis der lateinischen Formenlehre nützt aber dem Schüler für die Erlernung der griechischen rein gar nichts. Es treten ihm hier vielmehr ganz neue Erscheinungen (wie Dual, Optativ, Medium, Aorist u. a.) entgegen, er sieht sich vor eine ungeheure Fülle total neuer Formen gestellt, die er in etwa anderthalb Jahren mit 7 Wochenstunden, wohlgemerkt neben der inzwischen auch noch hinzugetretenen französischen Sprache, bewältigen soll. Für die von der lateinischen ebenfalls vielfach abweichende griechische Syntax bleibt noch je ein halbes Jahr mit 7 (in VI) und mit 2 (in VII) Wochenstunden, d. h. durchschnittlich 1 Jahr mit 4½ Stunden in der Woche. Von irgend einer zusammenfassenden Repetition, auch nur der Verba, kann gar keine Rede sein.

Und nun betrachte man sich im Vergleich dazu den lateinischen Lehrplan! Die lateinische Formenlehre beherrscht mit 20 Stunden Klasse II und III als einzige Fremdsprache und „die Hauptregeln der Syntax“ werden von Klasse III—VI einmal erlernt und zwei- bis dreimal wiedergekäut. In diesen Kautschukbegriffen der „einfacheren syntaktischen Regeln (ut, ne, Acc. c. Inf., Part. rel. und abs. etc.)“, die Klasse III (Lehrplan S. 7) zu behandeln hat, und der „Hauptregeln der Syntax mit besonderer Berücksichtigung der Kasuslehre“, die in Klasse IV einzuüben sind, worauf dann in Klasse V „die Syntax der tempora und modi, oratio obliqua“ und in Klasse VI die „Wiederholung der gesamten Syntax mit besonderer Berücksichtigung der Moduslehre“ folgt, liegt der Hauptübelstand des Lateinunterrichts an den Unter- und Mittelklassen. Denn diese Bestimmungen haben zur Folge, dass immer eine ganze Menge von Dingen antizipiert wird, die bei einer systematischen Anordnung erst später folgen würden, was vollends dann der Fall ist, wenn, wie an manchen Anstalten, in Klasse II—IV eine andere Grammatik benützt wird, als in V und VI. Gewiss: „repetitio est mater studiorum“ und wir haben oben selbst mehr Raum für Einübung und Wiederholung der griechischen Formenlehre verlangt. Aber ist es denn wirklich nötig, verhältnismässig einfache Sachen wie die Regeln über cum, postquam, ut und ne, Acc. c. Inf. u. dgl. so und so oft, allemal wieder „auf einer höheren Stufe“, wie der pädagogische Kunstausdruck lautet, durchzunehmen? Worin soll denn diese „höhere Stufe“ bestehen? Für wirklich sprachgeschichtliche Darlegungen sind die Schüler in diesem Alter noch nicht reif und

die Einführung in grammatische „Spezialitäten" verbietet der Lehrplan (S. 6) ausdrücklich, wie er auch — mit vollem Recht — Übersetzungsstücke verlangt, die „für die Übertragung in die lateinische Sprache keine zu grossen Schwierigkeiten bieten" (S. 7). Sollte nun, um dieses bescheidene Ziel zu erreichen, wirklich eine solche Menge lateinischer Grammatikstunden notwendig sein?

Am deutlichsten wird die Zeitverschwendung auf diesem Gebiet — anders kann ich es nicht nennen —, wenn man sich im einzelnen ansieht, was von dem der Klasse V zugewiesenen Grammatikpensum thatsächlich schon in Klasse IV, z. T. sogar bereits in Klasse III behandelt wurde. Ich lege die Landgrafsche Grammatik (6. Aufl. 1900) und die Herzogschen Übungsbücher zu Grund. In Klasse V soll § 157—216 durchgenommen werden. Hievon kamen in Klasse IV schon vor, d. h. werden in Heft III des Herzogschen Übungsbuches als behandelt vorausgesetzt: § 157—160 (Inf.); 162 AB; 163 Zus. 3; 164 (Acc. c. Inf.); 165—166 (Nom. c. Inf.); 167—172 (Gerund. Gerundiv. Sup. ; 174—176 (Part. rel. und abs.); 188 (Finalsätze); 189 (Verba des Fürchtens); 190 (Folgesätze); 192 A (quin nach non dubito); 194 A c (quod nach Verb. des Affekts); 211 C und E (direkte) und 213, 1 und 2 (indirekte Fragesätze). Von den 60 Paragraphen sind somit schon 25 in Klasse IV eingeübt worden und von diesen müssen laut Lehrplan (S. 7) ein gut Teil („ut, ne, Acc. c. Inf., Part. rel. und abs. etc.") schon in Klasse III durchgenommen worden sein. Von den übrigbleibenden 35 Paragraphen bieten § 161, 187, 191, 193 kurze theoretische Erklärungen der Entstehung der betreffenden Konstruktionen, also nichts, was praktisch zu üben wäre. Andere sind schon in Klasse III dagewesen, nämlich: § 178, 2 B (hist. Perf.); 197, 1 und 3 (hist. und kaus. cum); 187—190 (ut, ne, ut non); 199 (postquam); 184, 1 und 2 (Aufforderungssätze); 180—182 (Cons. temp.) Was somit für Klasse V als neu zu erlernen übrigbleibt, besteht in folgenden 28 Paragraphen, bezw. Teilen von solchen: § 163 (Acc. c. Inf. fut.); 173 (Einteilung der Partizipien; sehr entbehrlich); 177 (facere mit Part.); 179 (Tempora, besonders Plusqu. und fut. ex.); 183 (Ind. statt Conj. in Hauptsätzen); 184, 3 (Wunschsätze); 185 (Deliberativ und Potentialis); 186 (innerlich abhängige Nebensätze); 192 B (quin für Relativum und Negation); 195—196 (non quod, est quod); 197, 2 (cum advers.); 198 (cum mit Ind.); 200—201 (dum, antequam: sehr verwirrte und verwirrende, in ihrem Wert höchst zweifelhafte Regeln); 202—206 (Bedingungssätze); 207—210 (Ver-

gleichungs-, Konzessiv- und Relativsätze; 212 („ja" und „nein"); 214 (Oratio obliqua); 215—216 (Partikeln; relativische Anknüpfung). Nicht genug mit der zwei- bis dreifachen Wiederholung vieler Dinge in Klasse III—V wird nun die ganze Syntax in Klasse VI nochmals, vieles also zum vierten Mal (!) durchgenommen in der Form einer „Ergänzung der Grammatik", „Stilistik" (Landgraf § 217—280) und einer „planmässigen Wiederholung der Syntax", die Paragraph für Paragraph das gesamte Pensum der V. Klasse wiederholt (Herzog, Heft V). Jetzt, sollte man meinen, könnte man es „genug sein lassen des grausamen Spiels"; aber, wie allbekannt, geht nun die lateinische Komposition erst noch 4 Jahre weiter. Wenn man die zusammenhängenden „Stücke zur Wiederholung des gesamten Übungsstoffs" in Herzogs 4. Heft (S. 83 ff.) mit denen im 5. Heft vergleicht, so fällt es schon sehr schwer, wesentliche Unterschiede in der Schwierigkeit der Themen herauszufinden. Und wenn nun auch nicht geleugnet werden soll, dass in Klasse VII—X noch ein gewisser Fortschritt im lateinischen Stile sich vollzieht, so ist dieser doch erfahrungsgemäss nicht eben sehr gross und der Lehrplan selbst verlangt ja auch für den Betrieb der Komposition an den Oberklassen, dass diese „vorherrschend unter dem Gesichtspunkt der Erhaltung der grammatischen Sicherheit und erst in zweiter Linie als Übung in der stilistischen Gewandheit zu behandeln" sei (S. 5). Wie kann unter solchen Umständen von Klasse VI an aufwärts noch von einem wesentlichen und für den Schüler fühlbaren Fortschritt die Rede sein? Wenn aber das Interesse der Lernenden an dem Stoffe nicht erlahmen soll, so ist es ganz unerlässlich, dass der Schüler als Lohn für seine Mühe die Empfindung hat, vorwärts zu kommen und Neues zu lernen. Dies ist bei dem gegenwärtigen Betrieb der lateinischen Komposition schon in Klasse V und VI, wie nachgewiesen wurde, nur noch in sehr geringem Masse der Fall. Das ewige Wiederkäuen von schon ganz, halb oder zu drei Vierteln gelernten Dingen muss gerade den begabteren Schülern die Lust am Lernen verleiden; nichts, auch nicht die paar etwa noch nicht dagewesenen Einzelheiten, die sie auf der „höheren Stufe" erfahren, macht mehr den Eindruck des Frischen und Anregenden; und es heisst wirklich dem lateinischen Argument — seine „formal bildende" Kraft in allen Ehren! — eine exorbitante Wichtigkeit und Anziehungskraft beilegen, wenn man glaubt, den Eifer dafür, gerade auch bei geweckten Schülern, neun Jahre lang rege erhalten zu können! Ich wollte es auf eine Umfrage an-

kommen lassen, ob es nicht eben das lateinische Argument ist, „dessen Wurm nicht stirbt“, das den älteren Schülern des Gymnasiums den Schulbesuch einigermassen verekelt. Ich kann es wirklich nicht für so ausserordentlich geistbildend halten, dass man 7 Jahre seines Lebens hindurch Woche für Woche wieder Sätze übersetzt wie: „Niemand dürfte zweifeln, dass Hannibal ein grösserer Feldherr gewesen ist als Scipio“, u. dgl. Man wird nun freilich einwenden, der beste Beweis dafür, dass in unsern Gymnasien nicht zu viel Latein gelehrt werde, seien die keineswegs glänzenden Ergebnisse. Mir scheint gerade das mangelhafte Resultat, das trotz der enormen auf dieses Fach verwandten Zeit vorliegt, den Schluss zu rechtfertigen, dass die Methode verkehrt ist. Die begabten Schüler können das jetzt der lateinischen Komposition gesteckte bescheidene Ziel viel schneller erreichen, auch die mittleren mit erheblich weniger Zeitaufwand; der unfähige Rest aber wird niemals mitkommen, wenn man auch die Stundenzahl noch mehr erhöhen und noch öfter die Pensa repetieren würde. Denn Verstand lässt sich nicht einpauken. Kurz, es wird sich empfehlen, die lateinische Komposition, in der wohl nicht mehr viele Leute „die Blüte des Gymnasialunterrichts“ sehen, wenigstens mit der VIII. Klasse abzuschliessen und in den Mittelklassen den Grammatikunterricht in viel konzentrierterer Form zu geben. Was beim Griechischen jetzt in ungesunder und übertriebener Form durchgeführt ist, sollte beim Lateinischen in massvoller Weise eingeführt werden.

Es sei gestattet, dies noch an einigen Beispielen aus dem Übungsstoff für den Grammatikunterricht der beiden Sprachen zu veranschaulichen. Zu dem einzigen § 178 der Landgrafschen lateinischen Grammatik, der den äusserst einfachen „Gebrauch der Tempora im Hauptsatze“ behandelt, haben wir bei Herzog, Heft 4, über 8 Seiten Übungsbeispiele (S. 28—37), wozu im 5. Heft nochmals beinahe 3 Seiten (S. 49—51) kommen. Für den ebenfalls nicht sehr komplizierten Gebrauch der Modi in Hauptsätzen (§ 183 bis 185) bietet das 4. Heft 11 Seiten Übungsstoff (S. 44—55) nebst 4 weiteren Seiten im 5. Heft (S. 55—59). Derart könnte man noch zahlreiche Beispiele anführen. Ich will damit den genannten Übungsbüchern, deren Vortrefflichkeit ich vollauf anerkenne, gar keinen Vorwurf machen. Der Fehler liegt vielmehr im Lehrplan: denn wenn man nicht alles (im systematischen Teil) übersetzt, so weiss man wirklich nicht, was man mit seiner Zeit anfangen soll, die eben für diesen Zweck viel zu ausgiebig bemessen ist. — Und nun

vergleiche man damit den griechischen Übungsstoff! In der Formenlehre werden in dem griechischen Elementarbuch von Wesener 18. Aufl. 1896) die keineswegs leichten anomalen Substantive mit 32 Linien (S. 26 f.), die zweiten Aoriste mit 25 (S. 78 f.), die sämtlichen Verba liquida mit 75 Linien, in dem griechischen Lese- und Übungsbuch von Grunsky (1896) die anomalen Sustantive (S. 42) mit 21, sämtliche tempora secunda (S. 89) mit 45, die Verba liquida (S. 96 f.) mit 36 Linien Kompositionsstoff erledigt. In der Syntax bietet das Drücksche Übungsbuch für Klasse VII und VIII (1896) z. B. für die Folgesätze 4 Seiten (S. 26—30) und ebenso für die bekanntlich recht schwierigen Bedingungssätze (S. 30—34). Man kann auch bei der dem Griechischen zugemessenen Zeit gar nicht anders verfahren. Aber es ist kein Wunder, wenn bei dieser Schnellbleiche weder die Formenlehre noch die Syntax in den Köpfen der Schüler festsitzt und daher eine erspriessliche Lektüre in den Oberklassen fast zur Unmöglichkeit wird. Kurz, was die lateinische Komposition zu viel hat, das hat die griechische zu wenig, wenn man auch — wie billig — in Betracht zieht, dass erstere eine Zeit lang Selbstzweck ist, letztere dagegen nur als Mittel zur Erlernung der Sprache für den Zweck der Lektüre dient. Diese kann aber in den Oberklassen nur dann von grammatischem Ballast freigehalten werden, wenn in den Mittelklassen ein solider grammatischer Unterbau gelegt worden ist.

In der griechischen Lektüre sehen wir die Krone des Gymnasialunterrichts und dies führt uns auf den tieferen Grund der so gar verschiedenen Behandlung der beiden Sprachen am Gymnasium. Denn nicht in der grösseren Schwierigkeit des Lateinischen liegt die Ursache für die so übermässig reichliche Ausstattung desselben, sondern in seiner geschichtlichen Vergangenheit. Das Gymnasium hat die Eierschalen der alten „Lateinschule“ immer noch nicht ganz abgestreift; der ganze Zustand ist ein grossartiger Anachronismus. Auch der Neuhumanismus unserer deutschen Klassiker, in dessen Gefolge der griechische Unterricht in das Gymnasium eingeführt wurde, sah in der Hauptsache die antike Welt noch ganz durch die römische Brille. Dies bezeugen Schillers antikisierende Gedichte, in denen Minerva, Merkur, Neptun etc. neben Zeus und Apollo den olympischen Götterstaat bilden, dies „das römische Haus“ und der „genius loci“ im Schlosspark von Weimar, dies die frühere irrtümliche Benennung griechischer Kunstwerke auf Grund römischer Geschichte und Sitten wie „Paetus und Arria“, der „ster-

bende Fechter" u. dgl. Aber nicht trotz, sondern wegen der Pietät für unsere deutschen Klassiker sind wir es ihnen und uns schuldig, uns nicht auf ihre Anschauungen einzuschwören, sondern der fortschreitenden Entwicklung der Zeit und unserer eigenen Wissenschaft Rechnung zu tragen. Es ist ein unwiderlegtes und unwiderlegbares Ergebnis von Paulsens Geschichte des gelehrten Unterrichts, dass die Schule in ihrer Entwicklung immer um einen Schritt hinter der Wissenschaft dreinfolgt. Nun liegt es aber heute vor den Augen jedes Sachverständigen, dass bei den Römern zwar der politische Schwerpunkt des Altertums liegt, dass aber die geistige Triebkraft der antiken Welt von Anfang bis zu Ende das Hellenentum, dass „selbst das ganze Römertum nur eine integrierende Provinz der griechischen Weltkultur" war[1]). Dieses Ergebnis einer hundertjährigen wissenschaftlichen Arbeit[2]) darf das Gymnasium nicht ignorieren, wenn es sich selbst treu bleiben will.

Während also die Forschung im verflossenen Jahrhundert die überragende Wichtigkeit des Griechentums für das Verständnis der antiken und modernen Kultur in immer steigendem Masse erwiesen hat, hat sich die Umgestaltung des Gymnasiums in gerade entgegengesetztem Sinn vollzogen. Um von den „Realgymnasien" zu schweigen, ist in den humanistischen Gymnasien durch den neuen Lehrplan der griechische Unterricht um ein Jahr verkürzt und so — man darf es wohl sagen — an die Wand gedrückt worden. *Es ist aber die unerlässliche Aufgabe des humanistischen Gymnasiums, in die griechische Geisteskultur gründlich einzuführen.* Um dies zu ermöglichen, *sollten die 4 Jahre der oberen Abteilung vollständig für die Lektüre zu Gebote stehen und der Abschluss der griechischen Syntax wieder in die VI. Klasse verlegt werden.* Dies liesse sich bewerkstelligen durch Anleihen bei der lateinischen Komposition und der Mathematik, während ich das Französische in seinem jetzigen Gesamtbestand nicht geschwächt sehen möchte. Vielleicht aber liesse sich eine andere Verteilung der Stundenzahl im letzteren Fache einrichten. Denn, soviel ich sehe, ist man allgemein darüber einig, dass 4 Stunden Französisch an Klasse IV

[1]) v. Wilamowitz-Möllendorf in seinem Gutachten über den griechischen Unterricht: s. Neue Jahrbücher für die Klassische Altertumswissenschaft 1900, II. Abt. S. 307.

[2]) Vgl. z. B. R. Pöhlmann, Griechische Geschichte im 19. Jahrhundert. Beilage zur Münchner Allg. Zeitung 1902, Nr. 69—71.

und je 2 an V und VI besonders für die V. Klasse ganz unhaltbare Verhältnisse mit sich bringen[1]): damit ist in der letzteren Klasse nicht nur ihr eigenes Pensum kaum zu bewältigen, sondern es geht von dem in Klasse IV Gelernten ein gut Teil aus Mangel an Übung wieder verloren. Ich würde es nun für das zweckmässigste halten, den Beginn des Griechischen wieder in Klasse IV zurückzuverlegen und das Französische in Klasse V mit 4 Stunden beginnen zu lassen, so dass das Verhältnis der Fächer folgendes wäre:

	Kl. IV	Kl. V	Kl. VI
Lateinisch .	9 (statt 10)	9 (statt 10)	Wie in Kl. V.
Griechisch .	6 („ 0)	7 (wie bisher)	
Rechnen . .	2 („ 3)	2 (statt 3)	
Französisch .	0 („ 4)	4 („ 2)	

Dann hätten wir in den 3 Klassen zusammen 27 Stunden Latein (statt 30), 20 Stunden Griechisch (statt 14), 8 Stunden Französisch (wie bisher, nur anders verteilt) und 6 Stunden Mathematik (statt 9). Sollte dieser Vorschlag in Rücksicht auf die Einheitlichkeit des Unterrichtsbetriebs in den verschiedenen deutschen Staaten undurchführbar sein[2]), so liessen sich unter Belassung der jetzigen Lehraufgabe von Klasse IV vielleicht folgende Abänderungen in Klasse V und VI treffen: Latein 9 (bisher 10), Griechisch 8 (bisher 7), Französisch 3 (bisher 2), Rechnen 2 (bisher 3) Stunden. Das wäre nichts als in den beiden humanistischen und den beiden realistischen Fächern je die Vertauschung Einer Stunde in zwei Jahreskursen. Aber auch im Obergymnasium dürften die Anforderungen in der Mathematik soweit reduziert werden, dass man von Klasse VIII an mit 3 Wochenstunden auskäme. Die wegfallende vierte Stunde wäre dann der griechischen Lektüre zuzuweisen[3]). Letzteres wäre freilich nicht einmal nötig, wenn man sich entschliessen könnte, die lateinische Komposition in Klasse IX und X, wie oben vor-

[1]) Vgl. z. B. wieder neuestens J. Miller im Württ. Korr.-Bl. 1902 S. 98 ff.

[2]) Übrigens hat Bayern im Gegensatz zu allen andern deutschen Staaten den Beginn des Französischen in Untersekunda beibehalten; ebensogut könnte Württemberg im Griechischen seine eigenen Wege gehen.

[3]) Hebung des griechischen Unterrichts auf Kosten der Mathematik befürwortet auch Fleischmann „Die neueste Reform der höheren Schulen in Preussen". Beilage zur Münchner Allg. Zeitung 1902, Nr. 57, S. 450 ff.

geschlagen wurde, überhaupt fallen zu lassen[1]). Dann könnte man in diesen beiden Klassen mit je 6 Lateinstunden auskommen und es blieben uns statt der bisherigen 81 Lateinstunden nach dem ersten Vorschlag 75, nach dem zweiten 79. Das Griechische bekäme statt bisher 40 künftig 49 bezw. 45 Stunden; das Französische bliebe entweder mit 18 Stunden gleich oder erhielte statt deren 20; die Mathematik endlich hätte statt 39 künftig 36 bezw. 34 Stunden. Damit würden wir uns im Griechischen zu Gunsten dieses Faches von den preussischen und bayerischen Lehrplänen (mit 30 Stunden) noch etwas weiter als bisher entfernen, in der Mathematik nicht weit hinter ihnen (39 Stunden einschliesslich der obersten Volksschulklasse = Klasse I bei uns) zurückstehen, im Französischen ihnen (19 Stunden) gleichkommen und hätten im Lateinischen (62 oder 65 Stunden) immer noch einen erheblichen Vorsprung. Die Differenz wird durch die stärkere Betonung von Deutsch, Geschichte, Geographie und Naturwissenschaften ausgeglichen.

Wie man das nun immer im einzelnen machen mag, wir wiederholen: gemäss dem Wesen des humanistischen Gymnasiums und der Entwicklung der philologisch-historischen Wissenschaft thut demselben, sofern es neben den künftig wohl zur Gleichberechtigung gelangenden Realgymnasien und Realanstalten seine Eigenart wahren will, eine Verstärkung des griechischen Unterrichts not. Diese lässt sich ohne grosse Schwierigkeiten durch eine mässige Beschränkung des Lateinunterrichts, insbesondere der Komposition, allenfalls, wenn letztere ihre bisherige Geltung behalten soll, auf Kosten der Mathematik erreichen. Die bisherige Betonung der lateinischen Komposition entspricht aber nicht einmal dem Geist des Lehrplans von 1891: ist es doch ein ungelöster Widerspruch, dass dieser zwar bestimmt, es dürfe in den Oberklassen die Lektüre der lateinischen Schriftsteller nicht „als Substrat zur Einübung von Grammatikregeln und als Fundstätte für die Komposition behandelt" werden (S. 5), bei den Promotionsprüfungen aber die Exposition überhaupt nicht vorkommt und das Prüfungszeugnis lediglich auf Grund der Komposition festgestellt wird. In Klasse VII und VIII sollte mindestens eine Periode neben die Komposition treten, in

[1]) Entfernung der lateinischen Übersetzung als Zielleistung aus der Reifeprüfung sieht auch Hermann Schiller als den „einzigen gangbaren Weg an, um dem Gymnasium seine Eigenart zu erhalten". Deutsche Litteratur-Zeitung 1902 Sp. 1243 f.

IX und X letztere durch erstere ersetzt werden. Auch in den Mittelklassen, von IV an, sollte schon der Exposition mehr Aufmerksamkeit gewidmet werden; denn die Schüler sind oft kaum im stande, die lateinischen Beispiele in der Grammatik richtig ins Deutsche zu übersetzen. Zugleich bildet ja die Exposition die tüchtigste Schule für den Gebrauch der Muttersprache.

Im Griechischen vollends bildet die Lektüre der Schriftsteller das einzige Ziel. Dieses aber sollte das Gymnasium, unbekümmert um alle Nebenrücksichten, zu erreichen suchen. Lässt es sich bei diesem Bestreben durch das Übergewicht des Lateinischen stören, so ist dies entweder eine geschichtliche Rückständigkeit oder eine Anbequemung an die rein praktischen Interessen der Gegenwart. Denn diese allein sind es, die heutzutage in weiten Kreisen die Kompromissschule des Realgymnasiums als die für die Bedürfnisse der Gegenwart geeignetste Bildungsanstalt erscheinen lassen und die jüngst die preussischen Realschulen auf den Gedanken brachten, fakultativen Lateinunterricht einführen zu wollen: die bitterste Satire auf die seit Jahrzehnten mit so viel Lärm verfolgte und nunmehr erreichte Gleichstellung mit den Latein lehrenden Anstalten. Das Gymnasium aber sollte, seinem alten Ideale treu, nur darauf sehen, wie es seinen Schülern am besten eine geschichtliche und ästhetische Geistesbildung vermittle. Dazu aber bedarf es nicht einer Beschränkung sondern einer Verstärkung desjenigen Faches, das von ihm allein gepflegt wird, der griechischen Sprache; denn sie allein macht es möglich, in die griechische Weltkultur wahrhaft einzudringen, auf der das Geistesleben der Gegenwart noch immer in seinen wichtigsten Teilen beruht.

Vom Fragen. Selbstverständliches.

Von Collega.

Die Schüler wissen so viele Dinge nicht, die nach der Meinung der Lehrer doch „selbstverständlich“ sind; sollten wir Lehrer uns nicht auch einmal etwas „Selbstverständliches“ sagen lassen?

„Wird in den höheren Lehranstalten auf die Form des Unterrichts gar nicht gesehen?“ fragte mich neulich ein Bezirksschulinspektor. „Wie kommt es, dass man bei öffentlichen Prüfungen in Gelehrten- und Realschulen so viele Fragen hört, deren Form bei

einem Volksschullehrer scharf getadelt würde?" — Die Thatsache musste ich ohne weiteres zugeben. Die meisten Kollegen scheinen — nach dem was man bei öffentlichen Prüfungen hört — gar nicht zu wissen, dass auf die Form der Frage etwas ankommt. Statt langer Auseinandersetzung ein Beispiel. Ich frage nach dem Todesjahr des Sokrates. Die richtige Form der Frage ist: wann (oder: in welchem Jahr) ist Sokrates gestorben? Statt dessen wird mit grosser Regelmässigkeit gefragt: Sokrates ist gestorben wann? oder — noch häufiger — Sokrates ist gestorben? (folgt der Name eines Schülers). Jene erstere Form (Sokrates ist gestorben wann?) entschlüpft gewiss zuweilen jedem Lehrer. Während wir einen Aussagesatz sprechen, fällt uns ein, dass es schade wäre, hier eine Frage zu versäumen, und wir flicken schnell noch ein Fragewort an. Das ist an sich nichts Schlimmes; aber je seltener der Fehler gemacht wird, um so besser. Denn erstens sollten wir Lehrer mit gutem Beispiel vorangehen und hässliche Satzbildungen vermeiden; zweitens hat das Fragewort am Anfang des Satzes die Bedeutung eines an alle Schüler gerichteten Weckrufs. Geradezu ein Übel aber sind die sogenannten Ergänzungsfragen (Sokrates ist gestorben?). Sie können nur richtig beantwortet werden, wenn der Lehrer wirklich Selbstverständliches abfragt — sie erwecken dann den Eindruck, dass der Schüler dem stockenden Lehrer helfen soll, den Satz zu Ende zu bringen — oder wenn sich der Lehrer festgeprägter Redewendungen bedient, oder wenn — was vielleicht auch zuweilen vorkommt — die Schüler auf ganz bestimmte Fragen gedrillt sind. Sonst müssen sie mühsam erraten, wonach eigentlich gefragt wird; auf jene Frage z. B. kann die Antwort ebensogut lauten: „im Jahr 399", als „getreu seinen Grundsätzen" oder „an Schierlingsgift" u. s. w. Besonders hübsche Wirkung erzielt man, wenn man eine derartige Frage in einem Nebensatz unterbringt. In einer Prüfung wurde einmal begonnen: „als Hannibal", mit einer Gebärde wurde ein Schüler aufgerufen, der ganz richtig „antwortete": im Jahr 218. Nicht viel besser ist die bekannte Form: „... bei Cannä, wo wer geschlagen wurde?" Dass die falsche Frageform auf französisch oder englisch angewandt noch schlimmer wirkt, würde ich betonen, wenn ich nicht etwas noch Selbstverständlicheres zu sagen veranlasst wäre: man richte die Frage doch zuerst an die Gesamtheit, ehe man den einzelnen Schüler aufruft! Selbst bei öffentlichen Prüfungen bemerkt man, dass die Mehrzahl der Schüler dem Unterricht gar nicht mehr folgt, sobald diese elementare Regel vernach-

lässigt wird. Ich füge etwas bei, das vielleicht weniger bekannt ist: es empfiehlt sich auch beim Übersetzen, nicht denselben Schüler zum Lesen aufzurufen, der nachher zu übersetzen hat (nicht präparierte Sätze liest der Lehrer am besten selber vor).

Ich höre rufen: „Welche Pedanterie! Solche Regelchen und Warnungen mögen für den Volksschullehrer gut sein; ich habe mich nie um diese Kleinigkeiten gekümmert und mein Unterricht ist stets als vortrefflich anerkannt worden.“ Ich erwidere mit der Binsenwahrheit, dass das Bessere des Guten Feind ist, und dem Rate: versuche, ein halb Jahr lang die falschen Frageformen streng zu meiden, und du wirst nachher kein Gelüste mehr haben, in den alten Fehler zurückzufallen.

Zur Aussprache des Schriftdeutschen.

Aus einem Vortrag, gehalten im Deutschen Sprachverein Stuttgart (am 3. Januar 1901).

Von Professor Ackerknecht.

(Fortsetzung und Schluss.)

Genäselte Selbstlaute in der Aussprache des Schriftdeutschen.

Erbes Satz 1 erklärt das Näseln der Selbstlaute für tadelnswert, selbst vor den genäselten Mitlauten m, n, ng (ŋ), wie in den — hier nach unserer schwäbischen Aussprache aufgeführten — Wörtern: Nãme[1]), kãm, gãnz lãhm, ãn der Bãhn, Fãhne, Lãnd, die ãnsicht, klãng, ãngst, Bãnk, Sõhn, Sõnne, Laune (u = õ), nèin u. dgl. Vom Standpunkt der Phonetik aus sehe ich in dem getadelten Näseln, wie in „kãm, Fãhne, ãngst“, nur eine Vorausnahme der unmittelbar darauf zur Bildung des genäselten Mitlauts m, n, ŋ (ng) gleichfalls notwendig werdenden Senkung des Gaumensegels, des weichen Hintergaumens mit dem Zäpfchen[2]), also eine

---

[1]) ~ bezeichnet den Nasenton der Selbstlaute.

[2]) Bei nicht genäselten Lauten schliesst bekanntlich das an die Rachenwand angelegte Zäpfchen die (hintere) Mundhöhle nach oben, gegen die Nasenhöhle hin, ab [z. B. wenn bei Halsuntersuchungen das tiefe a ausgesprochen wird]. Bei genäselten Lauten aber senkt es sich gegen die Zunge herab [bei ŋ (ng) legt es sich sogar an die emporgewölbte Hinterzunge an] und lässt den lauterzeugenden, aus der Luftröhre bezw. Lunge kommenden Luftstrom teilweise oder — bei m, n, ŋ —

Art nasale Angleichung („Nasentonangleichung"), folglich, da das Angleichungsgesetz wie für andere Sprachen, so auch für die deutsche gilt, eine ganz gesetzmässige Erscheinung. Ausserdem fragt es sich, ob das Näseln in solchen Fällen unschön und deshalb zu tadeln ist.

Jeder Phonetiker oder Lautkenner des Französischen ist wohl mit mir der Ansicht, dass z. B. die französischen Nasalvokale — die allerdings tiefer und voller, mehr hinter dem (tiefer gesenkten) Gaumensegel erklingen und daher auch einen volleren, stärkeren Nasenton haben als unsere schwäbischen Nasenlaute — dass gerade diese Nasen-Selbstlaute der französischen Sprache einen besonderen Wohllaut verleihen. Übrigens näseln die meisten Norddeutschen die Selbstlaute vor Nasenmitlauten ebenfalls, besonders die kurzen, wie z. B. in „ām", Lānd", āngst", seīn u. dgl., aber auch lange a, wie in „kām", „Bāhn" u. s. w.; ja in einzelnen Gegenden, wie mir dies der bekannte Phonetiker Klinghardt aus Rendsburg seinerzeit in Paris von seinen Holsteinern versicherte, näseln sie (vor Nasenmitlauten) auch, wie wir Schwaben, fast alle Selbstlaute. Ob die Norddeutschen im allgemeinen das Näseln von Selbstlauten unschön finden, weiss ich nicht. Dass aber die Aussprache „å:nsicht", wie Erbe will [1]), — also mit hohem, hellem (dem ä sich näherndem) å, und zwar lang! — viel schöner oder auch nur deutlicher klingen würde als unsere Aussprache „ā:nsicht", oder künftig vielleicht besser kurz (oder höchstens halblang) „ānsicht", möchte ich bezweifeln [2]).

Von Fällen weniger berechtigten Näselns bei Selbstlauten nach m und n, wie in unserem heutzutage wohl nur noch mundartlich gebrauchten „māg", „Nāse", „nᵉseln" (im letzteren Fall zugleich klangnachahmend), fränkisch (hohenlohisch) auch in „meīstens",

---

ganz durch die Nasenhöhle als Schallraum entweichen, wodurch der Nasenton (das „Näseln") entsteht, d. h. jenen Lauten die eigentümliche Klangfarbe von „Nasenlauten" verliehen wird.

[1]) Vgl. „Maître phonétique" 1896, S. 153.

[2]) Wo vor dem Nasenmitlaut ein e ausgefallen ist, ist natürlich auch in unserer Aussprache von einem Näseln des vorhergehenden Selbstlauts keine Rede, z. B. in Ausdrücken wie: „sich nah'n" oder „einen fah'n" = fangen (vgl. „die Fāhn"), von nah'm" (vgl. „er nāhm"), „verleih'n" (vgl. „der Leīn"), „schrei'n" (vgl. „Schreīn"), „sei'n Sie" (vgl. „seīn"), „mit Grau'n" (vgl. „braūn") u. dgl.

„Meïster" u. dgl.[1]) — von derartigen Fällen will ich hier ganz absehen; denn eine solche (auf dem Trägheitsgesetz, dem „Beharrungsvermögen" beruhende) Angleichung an einen vorausgehenden (hier gleichfalls genäselten) Laut, die ich „Rückangleichung" nennen möchte, ist der Angleichung an einen nachfolgenden Laut, der „Vorangleichung" im allgemeinen nicht für gleichwertig zu erachten. (Dies gilt, nebenbei gesagt, auch für die französische Aussprache.) In den zuerst erwähnten Fällen der Vorangleichung aber brauchen wir uns meines Erachtens das Näseln der Selbstlaute im allgemeinen und insbesondere das Näseln des a[2]) nicht abzugewöhnen, sondern dürfen wenigtens in diesem Punkte unsere Schüler in der Hauptsache — jedenfalls beim Lesen von Prosastücken — auch fernerhin so aussprechen lassen, wie ihnen „der Schnabel gewachsen ist". Es heisst in dieser Redensart nicht umsonst „gewachsen"; denn die Sprachwerkzeuge der Norddeutschen und Süddeutschen, in diesem Fall das Gaumensegel, verhalten sich in ihrer Thätigkeit im allgemeinen zweifellos nicht ganz gleich. — Die nasale Angleichung steht also nach meiner Ansicht mit unserem ganzen süddeutschen Sprachcharakter im engsten, ja buchstäblich „organischen" Zusammenhang, so dass die Weglassung des Nasentons in den besprochenen Fällen, namentlich bei a für uns aus süddeutschem Munde äusserst fremdartig, unnatürlich und gekünstelt

[1]) Das schwäbische Näseln in Wörtern wie „lã̈se" — anstatt laése" wie in der Bühnensprache (oder sprachgeschichtlich eigentlich richtiger „leise" wie bei uns im Fränkischen) — hat überhaupt keinen Sinn.

[2]) Der Nasenton tritt mehr oder weniger (wenn nicht ganz) zurück in unserer Aussprache von Wörtern wie „ihm", „in", „Biene"; „Bühne", „Schenne" (eü); „nun"; „Sohn", Baum"; „Söhne", „Bäume"; „nehmen", „ähnlich", „Scheine" u. dgl., und zwar werden am schwächsten (oder vielleicht von den meisten Personen gar nicht) genäselt die Wörter mit i und ü, so dass der Nasenton von i (ü) zu u, o, é (ö) und a — je vor m und n — stätig zunimmt. In derselben Reihenfolge nimmt nämlich bei der Bildung der ungenäselten Laute i (ü), u, o, é (ö), a die Spannung des zum Abschluss der Nasenhöhle an die Rachenwand angelegten Gaumensegels unwillkürlich immer mehr ab, so dass bei a das Zäpfchen die Nasenhöhle am wenigsten fest und dicht abschliesst, weshalb gerade das a am leichtesten und daher in Angleichungsfällen fast allgemein genäselt wird. Bei uns verhält sich überdies das Gaumensegel viel schlaffer als bei den meisten Norddeutschen (und auch, wie ich hier beifügen möchte, schlaffer als bei den Franzosen).

klingen würde und ich mir die von Erbe an unsere Schüler gestellte Forderung, keinen Selbstlaut zu näseln, höchstens für die gewählteste Form (die Kunstform) der Rede, nämlich für den ernsten, feierlichen Gedichtvortrag — einer Annäherung an die Bühnensprache zuliebe — gefallen lassen möchte. Die Bühnensprache, d. h. das Siebssche Buch, kennt ja allerdings kein Näseln von Selbstlauten und erwähnt überhaupt nichts davon (vgl. Siebs' Beispiele: „Wahn", „wenn", „Lohn" u. dgl.). Professor Gartner (an der Universität Graz), ein geborener Wiener, hält dieses Näseln zwar für tadelnswert, aber vor den Nasenmitlauten für „unausrottbar". In der That habe ich bei unseren öffentlichen Rednern, z. B. auch bei Erbe, eine Abgewöhnung des erwähnten Näselns von Selbstlauten noch nie wahrgenommen, und ich selbst habe sie, ausser im Gedichtvortrag, bis heute noch nicht versucht.

Zu der vorliegenden Frage möchte ich mir zum Schluss noch eine statistische Bemerkung gestatten. Süddeutsche rechne ich in Österreich-Ungarn, Bayern, Württemberg, Baden, Elsass und der Schweiz zusammen mindestens 24 Millionen und hiezu noch mehrere Millionen Süddeutsche in Amerika u. s. w. Diese alle, sowie sämtliche mitteldeutschen und selbst norddeutsche Volksgenossen haben genäselte Selbstlaute, weshalb es mir nicht zweifelhaft erscheint, dass die selbstlautenäselnden Stämme deutscher Zunge sogar bedeutend in der Mehrheit sind.

Zur Aussprache des y.

Nach Erbes Satz 4 soll y in allen Wörtern griechischen Ursprungs wie ü lauten[1]). Diese Regel beobachtet im allgemeinen auch Siebs. Doch spricht er bezw. die Konferenz y wie i in folgenden eingebürgerten Fremdwörtern oder Lehnwörtern: Myrte, Cylinder (oder Zylinder — 1902), Ägypten, Ysop; also geradeso wie das geschriebene i in den Lehnwörtern

[1]) Nichtgriechische Wörter mit y wie Pony (Ponys oder Ponies — 1902), lynchen, Tilly, Kyffhäuser, Pyrmont, Schwyz, (Tyrol, jetzt Tirol geschrieben) u. a. können logischerweise nur mit i gesprochen werden. — Nach den neuen amtlichen Rechtschreibregeln von 1902 (§ 1) gilt jedoch unterschiedslos „y für ü", während nach den früheren Rechtschreibregeln für Württemberg (1883—1901) „y den Laut ü (i)" hatte. Vgl. hiezu die Schreibungen (von 1902): Baryton oder Bariton (wie 1883), Klistier (Klystier), Kristall (Krystall), Zephir (Zephyr) — Jockei (Jockey).

Gips, Kristall, Satire, Silbe, Stil, Zimbel, die ja bei uns früher auch, wie im Griechischen, mit y geschrieben wurden (vgl. auch Silvester, Sirup). — Für die Lehnwörter hatte Erbe noch in der Septembernummer 1896 des in Paris erscheinenden Maître phonétique ebenfalls die Aussprache mit i gefordert. In seinen im darauffolgenden Frühjahr aufgestellten Fünfmal sechs Sätzen hat er jedoch auf die gesonderte Behandlung der noch mit y geschriebenen Lehnwörter zu Gunsten der gleichmässigen Aussprache mit ü verzichtet. Auch ich möchte nun eine besondere Aussprache dieser Lehnwörter verwerfen. Denn ich sehe nicht ein, warum nicht Cypresse (oder Zypresse — 1902), Hyazinthe und Hyäne ebensogut zu eingebürgerten Lehnwörtern geworden sein sollen wie Myrte und Ysop, oder Pyramide wie Zylinder, Syrien wie Ägypten u. s. w. — desgleichen Dynamit ebensogut wie Gips; Hydrant wie Kristall; Asyl, symmetrisch, Sympathie, Synagoge, Syringe, System, Tyrann, Lydia, Gymnasium ebensogut wie Satire oder Zimbel — ferner anonym, Typhus, Hypothek u. a., Wörter, die gewiss (bedauerlicherweise!) im Sprachgebrauch aller Schichten unseres Volkes völlig eingebürgert sind. Jedenfalls ist zwischen eingebürgerten und nicht eingebürgerten Fremdwörtern keine auch nur einigermassen deutliche Grenze möglich[1]).

Während nun aber Erbe alle diese Wörter nach griechischer Weise mit ü ausgesprochen wissen möchte, würde ich lieber alle in gleicher Weise wie die vollkommen eingebürgerten mit i sprechen lassen[2]). Denn einerseits muss auch Erbe zugeben, dass bei uns kein Einheimischer (wenn er nicht Fachgelehrter ist) diese Fremdwörter anders spricht oder liest als mit i[3]), und andererseits ist nicht einzusehen, warum wir Deutschen in unserer bekannten Gründlichkeit und Gewissenhaftigkeit unter dem Einflusse der Philologie den ursprünglichen griechischen ü-Laut des y beibehalten sollen

---

[1]) Die Franzosen z. B. betrachten Wörter wie asile, Denis, (Dionysius) als eingebürgerte Lehnwörter und schreiben sie mit i, wir aber immer noch mit y. Umgekehrt schreiben wir Gips, Silbe, Zimbel als Lehnwörter mit i, die Franzosen gypse, syllabe, cymbale noch als Fremdwörter mit y.

[2]) Auch von Viëtor wird die i-Aussprache als „ziemlich gleichberechtigt" anerkannt.

[3]) Auch Grimm sagt (Deutsche Grammatik, I. Bd., S. 222), y werde „selbst in fremden Wörtern wie i gesprochen".

während andere vielleicht weniger sprachgelehrte oder weniger schulmeisterlich beeinflusste Völker, wie die Engländer, Franzosen, Spanier und Italiener, den griechischen Laut des y einfach überall durch i ersetzt haben, die Spanier und Italiener sogar durchweg auch in der Schreibung. Auch wir könnten meines Erachtens alle diese Fremdwörter ebensogut mit i schreiben wie Gips, Kristall, Satire, Silbe, Stil, Zimbel; Bariton, Klistier, Zephir (Jockei, Ponies).

Aussprache der (geschriebenen) e und ä.

Nach Erbes Satz 6 sollen diejenigen langen (geschriebenen) e, die gotischem ai entsprechen, durchweg als geschlossene é gesprochen werden[1]), so dass künftig bei uns auszusprechen wäre: bekéhren[2]) (wie kéhren, umkéhren u. dgl.), méhr (wie Meer; ebenso méhren u. dgl.), séhr[3]) (vgl. unverséhrt), Éhre (éhrlich u. dgl.) léhren, Léhrer (aber: leeren mit ä gesprochen), Sééle, Féhde (wie Rede, Reede), fléhen (wie gehen, stehen, eher, ehern, Ehe, Schlehe, Zehe), érst u. a.

Die Aussprache der übrigen langen e, die nicht aus ai sich entwickelt haben, sowie die Aussprache der kurzen e lässt hier Erbe dahingestellt, erklärt sich aber in einer Anmerkung „mit Rücksicht auf den Wohllaut und die Deutlichkeit der Sprache" gegen die Viëtorsche e-Regel. In den seinen 30 Sätzen angehängten Bemerkungen erklärt Erbe es für sehr wünschenswert, den (in der Regel mit ä geschriebenen) Umlaut von langem und kurzem a mit

---

[1]) Wie man jetzt noch im bäurischen Schwäbisch mit ai ausspricht: om̲kaira = umkehren, nō mai = noch mehr, wai = weh, Sai = See u. dgl.

[2]) Die meisten der hier angeführten Wörter werden bei uns besonders im nördlichen (fränkischen) Teil Württembergs, sowie im katholischen Teil Oberschwabens von jeher mit geschlossenem é gesprochen.

[3]) Prof. Viëtor-Marburg befolgt (wie Prof. Gartner-Graz) die einfache e-Regel: Langes (geschriebenes) e = geschlossenes é, kurzes e = offenes è (ä). Trotzdem giebt Viëtor selbst zu (im Neuphilologischen Zentralblatt vom September 1896), dass entgegen seiner Regel mehr und sehr z. B. auch in Schleswig-Holstein offen laute wegen des folgenden r, während Gartner (in Lyons Zeitschrift für den Deutschen Unterricht vom März 1897) bemerkt, dass fast alle Österreicher und viele Deutsche vor r überhaupt kein geschlossenes é sprechen. (Auch im Französischen wird e vor r (und l) vorwiegend ganz offen gesprochen.)

geschlossenem é zu sprechen (z. B. in Mächte, mässig, wäre, Sätze wie sétze u. dgl.), das in Wechselbeziehung zu i stehende (geschriebene) e aber mit offenem è (z. B. in sèhen, vgl. Sicht; hèlfen, Hilfe; Erde, irdisch). Aus all dem ergiebt sich, dass Erbe bei Beurteilung von Aussprachefragen die Sprachgeschichte nicht etwa nur als Beraterin — als die sie jeder gerne anerkennen wird — angesehen wissen will, sondern geradezu als Richterin [1]). Es ist dies ein Standpunkt, den ich nicht teilen kann und der die Lösung der schwierigen e-Frage meines Erachtens für den Nichtfachgelehrten noch mehr erschwert. Denn Erbe gelangt damit zu Forderungen wie den folgenden [2]): armsélig, feindsélig, holdsélig, trübsélig je mit geschlossenem é, aber sèlig, Sèligkeit, unsèlig, gottsèlig, leutsèlig, glücksèlig, redsèlig

[1]) In seinen Leichtfasslichen Regeln für die Aussprache des Deutschen schreibt Erbe:

1. Seite 8: „Die letzte Entscheidung, auch in Sachen der Aussprache, muss der Sprachgeschichte zukommen; nur mit ihrer Hilfe ist es möglich, die Einfachheit und Folgerichtigkeit, den Wohllaut und die Deutlichkeit unserer Muttersprache zu retten.“

2. Im „Schlusswort“: „Rückkehr zum Mittelhochdeutschen! Das müssen wir Deutschen uns zum Grundsatz machen, wenn wir unsere Sprach- und Schreibweise endgültig regeln wollen.“ — „Man sage nicht, dass sich so eine künstliche, allen Deutschen fremdartige und schwer erlernbare Aussprache ergäbe. Millionen von Deutschen sind schon an eine ähnliche Aussprache gewöhnt; viele andere brauchen, um zu ihr zu gelangen, bloss ihre Mundart nach bestimmten Regeln umzugestalten, was viel leichter ist als die Erlernung der bis jetzt so widerspruchsvollen Schriftsprache. Das Mittelhochdeutsche aber, auf das wir zurückgehen, wird hoffentlich bald keinem gebildeten Deutschen mehr fremd sein und wird sogar in den Mittelklassen Aufnahme finden.“ —

3. Seite 19: „Dass im Mittelhochdeutschen die angeführten Laute scharf voneinander geschieden waren“ (**ai** von **ei**, **äu** von **eu**, **au** von **ou**, wie auch Erbe verlangt), „wird man allerdings nicht als zwingenden Grund für die Verallgemeinerung dieser Eigentümlichkeit“ (diese Laute wie im Schwäbischen jetzt noch auseinanderzuhalten) „gelten lassen; wir haben manches andere Stück unseres alten Sprachguts verloren, ohne seine Wiedergewinnung hoffen zu können“. (In der That lässt auch Erbe, Seite 14, die mittelhochdeutsche Aussprache von Grab, Bad, Tag, jung — wie Gräp, Bät, Täk, jungk — mit Recht nicht gelten.)

[2]) Vgl. „Leichtfassliche Regeln“ S. 36, 58 und Wörterverzeichnis.

mit offenem è (ä); behélligen, aber erhèllen; beléhnen, aber anlèhnen, Lèhne; das Désser, aber der Mèsser, mèssen; Dégen (= Waffe), aber Dègen = Haudègen (= guter Fechter); Ébenholz, aber èbenbürtig, èben = 1. gerade (z. B. èbenderselbe, soèben), = 2. flach (z. B. Èbene, èbnen); — ferner mit geschlossenem é: Sége (aber Sègel)), erkléren, Schlége (wie Schlégel), schwébisch, féhig, néher, règelméssig (statt régelmässig); — dagegen mit è (ä): Blutègel, Pègel, Sègel, Sèhne, bèben, lèdig, bequèm, Lèhm, Fèhme, nèhmen, genèhm, genèhmigen, Mèt, jèner, dènen (aber die Dénen), dèn, dèm (z. B. trotzdèm), wèm, wèn u. s. w.

Es sind dies lauter Aussprachen und Unterscheidungen, die ich für durchaus unannehmbar halte, da sie nicht nur meist für uns gänzlich fremd sind, sondern auch dem Nichtfachgelehrten völlig willkürlich und unverständlich erscheinen müssen.

Von der Konferenz konnte in der Frage, ob geschriebenes e in langen Silben (in Übereinstimmung mit der Viëtorschen e-Regel) durchweg wie geschlossenes é, oder wo es etwa wie offenes è auszusprechen sei [1]), „einstweilen“ — wie Siebs bemerkt — „aus Mangel an genügendem Material“ (d. h. wohl hauptsächlich wegen der auf diesem Gebiet herrschenden Verwirrung!) „noch keine Entscheidung getroffen werden“. Langes (geschriebenes) e wird übrigens in der Bühnensprache wohl (wie im Norddeutschen) vorwiegend mit geschlossenem é gesprochen. — Im übrigen verlangt die Konferenz, dass zum mindesten alle mit ä geschriebenen Wörter auch mit offenem è (ä) ausgesprochen werden sollen [2]) und dass geschriebenes e in kurzen (betonten) Silben [3]) ebenfalls wie è (ä) lauten soll (z. B. in Hèld, erhèllt wie in erhält u. dgl.)

Was meinen Standpunkt in dieser Frage betrifft, so bin ich

---

[1]) Wie dies nach Erbe z. B. in den Wörtern hèr, schwèr, schèren, Règen, gelègen, wèhen, Lèben, gèben, strèben, èben, sèlig, lèsen u. s. w. geschichtlich begründet ist.

[2]) Die Konferenz warnt aber davor, die ä übertrieben breit (gewissermassen „plärrend“) auszusprechen; sie verlangt vielmehr anstatt solcher „allzu offenen“, „sehr hässlich klingenden“ ä nur halboffene è. Auf diese Forderung möchte ich für unsere künftige Musteraussprache keinen Wert legen, da bei uns im allgemeinen keine allzu offenen, dem hellen à sich nähernden ä gesprochen werden.

[3]) Das kurze (geschriebene) e in den (unbetonten) Vor- und Nachsilben wird in einem späteren Abschnitt besonders behandelt.

überzeugt, dass bei der heutigen Verbreitung der Schulbildung, bei der allgemeinen Kenntnis des Lesens und Schreibens, schliesslich — aller Sprachgeschichte zum Trotz — der Einfluss der Schreibung in schwankenden Fällen siegreich bleibt[1]). Ich möchte daher für unsere künftige Musteraussprache zur Lösung der e-Frage in Annäherung an die von der Schreibung ausgehende Bühnenaussprache einen Vermittlungsvorschlag machen, indem ich folgende **e-Regeln** aufstelle:

Regel I:

a) Jedes lange (geschriebene) ä lautet wie mindestens halboffenes ä (è);

z. B. (bisher bei uns in der Regel je mit geschlossenem ė gesprochen): nähren, Zähren (vgl. zéhren), fährt, wählt, Gräber, Räder, schlägt; nämlich, zähmen, erwähnen, Thränen, Dänen (vgl. dénen); näseln u. a.

b) Jedes lange (geschriebene) e lautet wie mindestens halbgeschlossenes e (é)[2]), wie ja schon bisher manche unserer Geistlichen in Wörtern wie „Seele", „Leben" u. dgl. statt des sonst üblichen ė (ä) ein halbgeschlossenes e (= ė) in der Stammsilbe sprechen;

z. B. (bei uns je mit è): bekehren, ehren, lehren, leeren, sehr, mehr, her, Scheren (vgl. Schären = Felseninseln), schwer; wērt (vgl. währt), Beschwērde, Pfērd, Hērd; selig, fehlen, Hehler, eben, geben, beten, segnen, Segen, (vgl. Sägen), Regen (vgl. sich régen), Wēg (vgl. wäg; wĕg), Ekel, lesen (vgl. läsen), sehen (vgl. säen), wehen, stets (vgl. stéht's), stetig (oder stätig — 1902) u. a.

[1]) Zu dieser Überzeugung bin ich seiner Zeit auch bei meinen französischen Ausspracheforschungen gekommen.

[2]) Es werden hiebei freilich — was ich mit Erbe vom sprachgeschichtlichen Standpunkt aus bedaure — Unterschiede, die sich bisher in unserer Aussprache erhalten haben, mit der Zeit verwischt werden und gänzlich verschwinden, z. B. die Unterscheidung zwischen den beiden langen e der Stammsilben in abschéren und beschéren, hèr und héhr, Règen und régen, überlègen (Mittelwort) und überlégen (Grundform), wèhen und Wéhen, wèrt und wéhrt (vgl. währt); — ferner zwischen den kurzen e in fést und Fèst, erschrécken (transitiv) und erschrècken (intransitiv), schmélzen und schmèlzen, schwéllen und schwèllen, stécken und stècken, verdérben und verdèrben, schnéllen und schnèll.

Regel II:

Jedes kurze (geschriebene) ä und e (abgesehen von kurzem e in unbetonten Nebensilben) lautet wie mindestens halboffenes ä (è);

z. B. (bei uns je mit è):

a) März (früher Merz), Ärmel (früher Ermel), ärger, älter (vgl. Eltern), hält (hellt, Held), fälle (Fälle, Felle), fällt (Feld); Schwämme (Schwemme), Stämme (stemme), Hände (behende), Kränze (Grenze); Dächer, Bäcker (= Beck), Wäsche (wäschen auch bei uns mit è), Blässe (Blesse = weisser Stirnfleck), Ägypten (früher Egypten) u. a.

b) Erbe, nergeln (oder nörgeln — 1902), Eltern (wie älter), stelle (vgl. Ställe); behende (Hände), élènd, strenge (Stränge); setze (Sätze), sechs, Heft, fest (das Fest), besser, erschrecken, Lazarett (1902; 1883 und 1902: Pakēt, mit langem é), Bukett (oder Bouquet — 1902), Büfett (oder Buffet — 1902), Billett (oder Billet — 1902), Kabinett, Parkett u. s. w.

Nochmals das Kartenzeichnen im geographischen Unterricht.

Von Professer Zeller in Ulm.

Als Herr Professor Hassert am vorletzten Reallehrertag seinen Vortrag beendet hatte (Korr.-Bl. 1901, 10—12), bat ihn im Lauf der sich anschliessenden Debatte ein jüngerer Kollege, er möchte eine Skizze vorzeichnen. Diese von vielen unterstützte Bitte war charakteristisch für die Erwartungen, welche viele, zumal jüngere Kollegen herbeigeführt hatten. Nicht eine Übersicht über den Stand der Frage wünschten sie, so umfassend sie auch ausfiel; nicht vorsichtige, gerechte Abwägungen des Für und Wider jeder Ansicht oder Methode, so interessant und verdienstvoll diese sind, sondern Direktiven, vielleicht einseitige, aber praktisch verwendbare, ein Vorbild, eine Probelektion. Die Frage, ob Zeichnen oder nicht, hatten wohl die meisten schon vorher bejahend beantwortet, aber wie anfangen? nach welcher Methode? noch mehr wie es eingliedern

im Gang der einzelnen Stunde, welche Bedeutung ihm einräumen in jeder Klasse von I—VIII einer Realanstalt? Das sind die Fragen, auf die der Schulmann Antwort erhoffte, jeder wenigstens, der die Schwierigkeit gerade des geographischen Unterrichts empfunden hatte. Zeichnen soll man, Messen, Kartenlesen! und dabei die Fülle der Gesichtspunkte, unter welchen sich die Erde mit allem, was darin ist, betrachten lässt, und zwar nicht bloss an Oberklassen, wie auch an jenem Tag gesagt wurde, sondern an Mittelklassen. Ein Unterricht nach Guthe-Wagner, Geikie, sowie handels- und verkehrsgeographischen Werken findet an Klasse IV bis VI Interesse und Verständnis. Es ist auch an Mittelklassen Zeitersparnis, wenn man Orte durch Darstellung der Ursachen ihrer Lage, der Gründe ihrer Entwicklung, ihrer jetzigen Bedeutung interessant macht und so ins Gedächtnis hineinspielt, anstatt zehn- oder zwanzigmal sagen zu müssen: dieser Punkt heisst X, jener Y. Aber weil nicht Punktegeographie, sondern eine den ursächlichen Zusammenhang, die „Lebensgemeinschaft“ klarlegende möglich, deshalb notwendig ist, weil man andererseits die Skizze als Rahmen dieses Gewebes nicht entbehren kann, ist die Frage ihrer harmonischen Verbindung eine so schwierige. Zweck dieser Zeilen ist nun, Erfahrungen zu sammeln über die beste Methode und Rolle des Zeichnens von der untersten bis obersten Klasse, als Anhalt für die, welche einen suchen, um so dem Ideal einer möglichst einheitlichen Regelung dieser Frage näher zu kommen. Meine Erfahrungen betreffen Klasse IV—VI einer Realanstalt. Als beste Vorlage für Kartenzeichnen möchte ich die Zeichenatlanten von Debes bezeichnen. Als beste 1. weil alle, auch die Ungeschicktesten, danach zeichnen können, und so auch gerne zeichnen. Alle müssen aber auch zeichnen, denn wenn der Lehrer allein zeichnet, oder nur ein paar Schüler nach Belieben nachzeichnen, so ist der Zweck nur halb erreicht. Der Grund, warum alle danach zeichnen können, ist vor allem im Gradnetz zu suchen, auf welchem die Skizze sich aufbaut. Der (Korr.-Bl. 1901, 11, S. 438) angeführte Nachteil mechanischen Nachzeichnens ist zuzugeben, da aber „Hauptzweck des Skizzenzeichnens nicht Anleitung zu freier Wiedergabe“, sondern für den Lehrer Möglichkeit der Entwicklung und später bequemer Repetition des Bildes, für den Schüler Erregung des Interesses, Sehenlernen und damit Einprägen des Wichtigsten ist, so ist dieser Nachteil unwesentlich gegenüber dem Vorteil, alle zu interessieren und zu richtigem Verständnis einer Karte zu bringen. Von da bis zu freier Wiedergabe ist aber ein

grosser Schritt, den Zeichenbegabte machen mögen, der den Durchschnittsschüler mehr Zeit kostet, als die anderen Interessen des Geographieunterrichts erlauben. Dazu kommt, dass das Gradnetz nicht bloss „Gerüst", sondern ein Stück mathematischer Geographie ist, das die verschiedensten Messungen ermöglicht; dass es eine Angabe der Zone darstellt, aus welcher sofort Schlüsse auf Klima, Pflanzen, Tierwelt, Lebensweise der Menschen gezogen werden können; dass es nach einiger Anleitung auf Grund weniger Masszahlen zu Hause angefertigt werden kann; dass es endlich die rasche Anlegung einer ordentlichen Skizze erlaubt. Debes Zeichenatlas ist also allgemein verwendbar bei geringem Zeitaufwand; er liefert aber auch 2. die beste Skizze d. h. eine richtige, charakteristische, indem er die Hauptlinien festhält, unwesentliches Detail wegstreift, immer ein anschauliches Bild liefert, niemals zur dürftigen Karrikatur wird, was man den Zeichenverfahren ohne Netz gelegentlich vorwerfen möchte. Für Länder einfachster Gliederung, für Gebirgssysteme, bei denen nur die schematische Gliederung interessiert, mögen primitivere Skizzen à la Bismark angebrachter sein; immerhin aber möchte ich Hasserts These, die betreffs der Vorlagen dem Lehrer die Wahl lässt, bald dieses, bald jenes Verfahren zu ergreifen, folgendermassen abändern: Obwohl der Lehrer jedem der verschiedenen Zeichnungsverfahren Vorteile entnehmen wird, so bleibt doch für den Unterricht im ganzen Debes die zuverlässigste Grundlage.

Noch wichtiger als die Frage nach dem Zeichnungsverfahren ist die andere: Wie gliedert sich die Skizze ein in den Gang der einzelnen Stunde? wie überhaupt in den Gang des Unterrichts in den verschiedenen Klassen?

Hauptzweck des Kartenzeichnens ist Sehenlernen. Wir lernen sehen, indem wir den zunächst verschwommenen Gesamteindruck analysierend, die Struktur, den Bauplan blosslegen und selbst zeichnen. Dann mag Synthese beginnen, Beschreibung des Details, das nunmehr durch die Beziehung zum Ganzen erst gesehen, begriffen wird. Dieser Gang des Sehenlernens, für jeden Gegenstand wie für jedes Alter typisch, lässt sich ins Geographische so übersetzen: die Skizze ist die unentbehrliche Grundlage des Kartenlesens. Da aber die Fähigkeit, die Hauptzüge durch das Gewirr der Einzelheiten hindurch zu erkennen, um so geringer ist, je jünger die Schüler sind, so wird das Zeichnen als Mittel zur Entwicklung dieser Fähigkeit in der niedersten Klasse, in der es technisch

möglich ist, den breitesten Raum einnehmen, in jeder folgenden dagegen weniger und immer weniger.

In welcher Klasse ist Zeichnen frühestens möglich? Dies ist die erste Frage, die ich den Herrn Kollegen vorlege. Ausgehend von der Thatsache, dass bei uns an IV zuerst gezeichnet wurde, habe ich in IV—VI folgenden Gang eingehalten.

Klasse IV. Mittelpunkt: Skizze. Aufgabe: Zeichnen.

Gang der einzelnen Stunde: Schüler haben Karte vor sich; Lehrer, welcher Zeitersparnis halber Gradnetz und Skizze vor der Stunde leicht andeutend entworfen, erfragt Grade schreibt sie an; lässt Grösse schätzen; erfragt dann Hauptrichtungen der Küsten und entwickelt die festgestellten gleichzeitig an der Tafel, d. h. er zieht die Umrisse aus, erfragt Charakter der Gegend zu Ableitung der Zahl, Grösse und Lage der Orte, Lauf der Flüsse, Streichungsrichtung der Gebirge, zeichnet sie ein. Schluss: Dispositionsartige Sammlung des Behandelten auf der in Kolonnen geteilten zweiten Tafel, nach Gestalt, Grösse, Lage, wagrechter, senkrechter Gliederung etc., wobei die jeweilige Überschrift die charakterisierende Etikette kurz enthält, z. B. Steilküste, Hinterland, hafenreich. Diese von einem der Schüler diktierte Sammlung wird von allen gleichzeitig auf die eine Seite ihres Zeichenheftes geschrieben, worauf die Klasse auf die andere Seite die Skizze zeichnet (Grösse eines Debes-Bilds entspricht der Grösse einer Heftseite und fünffach vergrössert der der Tafel); zu Hause wird dasselbe Bild nochmal gezeichnet mit Weglassen der Gebirge, worauf in einer der nächsten Stunden Grenzen und Verkehrswege eingezeichnet, Produkte angedeutet werden.

Gang des Unterrichts: Der ganze vorgeschriebene Stoff wird in der Klasse gezeichnet. Ziel: Gewöhnung der Schüler an richtiges Anlegen der Karten. (Eine Aufforderung, statt Markensammlungen solche von Bildern anzulegen, die man aus Katalogen ausschneidet und in alte Hefte klebt, wurde befolgt.)

Klasse V. Mittelpunkt: Atlas. Aufgabe: Kartenlesen.

Gang des Unterrichts: Kartennetz nach Angabe der Masszahlen zu Hause, Umriss der Skizze in der Schule, Punkte zu Hause eintragen; vom Text nur noch Überschriften in der Schule, Einzeldaten zu Hause. Die so gewonnene Zeit für Kartenlesen verwendet, dabei geographische Typen in all ihren Merkmalen feststellen und durch Bilder veranschaulichen.

Gang der einzelnen Stunden im übrigen wie oben.

Klasse VI. Mittelpunkt: Atlas. Aufgabe: Vergleichen.

Gang des Unterrichts: Kartenzeichnen nach Angabe der Masszahlen des Netzes dem Schüler überlassen. In der Klasse: Skizze vom Lehrer entwickelt, dann Kartenlesen unter fortwährender Vergleichung des Neuen mit entsprechendem Behandeltem auf Grund der in Klasse V gewonnenen Typen.

Welches ist nun die Rolle des Zeichnens in Oberklassen? welches das Ziel des geographischen Unterrichts daselbst? Für Beantwortung dieser Fragen wäre ich dankbar.

Ein weiterer Zweck meiner Zeilen aber wäre erreicht, wenn diejenigen der Herren Kollegen, die gerne zeichnen lassen möchten und doch aus diesem oder jenem Grund zurückscheuten, Debes Zeichenatlas kaufen und danach zeichnen und zeichnen lassen. Es wird sie nicht gereuen.

Litterarischer Bericht.

Die Reform des höheren Schulwesens in Preussen.

Unter diesem Titel ist soeben ein Werk erschienen, das, auf Anregung des Kultusministers Dr. Studt von zwanzig der hervorragendsten Schulmänner und Universitätslehrer herausgegeben, gewissermassen einen Kommentar zu dem Kaiserlichen Erlass vom 26. November 1900 bilden soll.

Im Anschluss daran hat der Verlag der Buchhandlung des Waisenhauses in Halle a. S. unter dem Titel: Die höheren Schulen in Preussen und ihre Lehrer eine Sammlung der wichtigsten hierauf bezüglichen Gesetze, Verordnungen, Verfügungen und Erlasse, nach amtlichen Quellen herausgegeben von Adolf Beier, Kanzleirat im Kultusministerium, soeben in zweiter Auflage erscheinen lassen; angeschlossen ist ein Verzeichnis aller Berechtigungen nach den neuesten Bestimmungen.

F. Linnig, Der deutsche Aufsatz in Lehre und Beispiel. Für die mittleren und oberen Klassen höherer Lehranstalten. 9. Auflage. Preis 3.40 Mk. Paderborn, Schöningh.

In drei Stufen bietet der Verfasser 300 Themata, teils mit kurzen Winken erläutert, teils disponiert, teils ausgeführt. In den Vorbemer-

kungen zu den einzelnen Abschnitten ist einmal gesagt: „Die richtige Wahl des Themas: das ist das ganze Geheimnis der Aufsatzarbeit. An dem Ausfall der einzelnen Aufgabe hat der Lehrer einen sicheren Massstab, ob das Thema der Klasse gemäss war oder nicht.“ Und in der That: die Aufgaben sind sorgfältig erwogen und machen den Eindruck, dass sie aus der Schulpraxis herausgewachsen sind. Die litterarischen Themata, welche einen verhältnismässig breiten Raum einnehmen, vermeiden meistens geschickt die Gefahr reiner Reproduktion und bieten, indem sie sich in die Form eines Vergleichs kleiden (z. B. „das Lied vom braven Mann und Johanna Sebus“), Gelegenheit zu selbständiger Gedankenentwicklung. Die aus grösseren Dichtungen geschöpften Themata beschränken sich auf Lessing, Schiller und Goethe. Dagegen, dass andere Schriftsteller, z. B. Shakespeare, Kleist, Grillparzer, in die Schullektüre eingeführt werden, polemisiert der Verfasser ausdrücklich. Diese Ansicht teilt Rez. nicht, er ist vielmehr der Meinung, dass die Vernachlässigung dieser Schriftsteller in der Schule höchstens mit der geringen Stundenzahl, die dem deutschen Unterricht heutzutage zufällt, zu entschuldigen ist. Die historischen Themata sind, soweit alte Geschichte in Betracht kommt, der Schullektüre der mittleren Klassen und der Sekunda entlehnt. Für württembergische Gymnasien ist dies deshalb ungünstig, weil nach einer neuesten Verfügung der Behörde der Aufsatz zur Erhaltung der Kenntnisse in alter Geschichte gerade in den oberen Klassen einigermassen herangezogen werden soll. — Auch in den allgemeinen Aufgaben ist die Stellung des Themas und seine Begrenzung eine derartige, dass die wilde Phrasenmacherei und Schwadroniererei vermieden werden kann. Dass bis zu einem gewissen Grade die Methode der Ausarbeitung auch solcher Themata lehrbar ist, weist der Verfasser überzeugend nach. — Druckfehler wie in Nr. 61, 4 b: Höhle statt Höhe, stören den Sinn wenig. In dem Thema 159:

„Arbeit und Fleiss sind die Flügel,
So führen über Strom und Hügel.“

hätte ein Hinweis auf die Herkunft der Verse wenigstens für die Oberklassen fruchtbar verwertet werden können. Übrigens ist Fischart im Versbau korrekter: es muss heissen:

„Arbeit und Fleiss, das sind die Flügel.“

— — Als praktischer Wegweiser für die Aufsatzlehre und reiche Stoffquelle kann das Buch wohl empfohlen werden.

Cannstatt. Kretschmer.

Schulgrammatik der deutschen Sprache für die unteren und mittleren Klassen höherer Lehranstalten von **Hermann Auer**, Oberreallehrer an der Realanstalt in Tübingen. 3. Auflage. Stuttgart, W. Kohlhammer, 1902.

Die in diesen Blättern früher angezeigte Grammatik ist jetzt in dritter Auflage erschienen, mit Anwendung der neuen Rechtschreibung. Die wenigen Änderungen, die das Buch z. B. in Darstellung der konsonantischen Laute, Silbentrennung, Satzerweiterung, Wortfolge im Nebensatz u. a. erfahren hat, sind wohl angebracht und werden dem Schulbuche neue Freunde gewinnen.

Stuttgart. H-r.

Stäbler, G., Diktate für untere Klassen der Gelehrten- und Realschulen. 6. vermehrte Auflage. Stuttgart, J. F. Steinkopf, 1902.

In der reichen Litteratur, die dieses Fach in den letzten Jahren hervorgerufen hat, nimmt sicher das Stäblersche Büchlein eine hervorragende Stelle ein. Aus langjähriger, erfolgreicher Praxis hervorgegangen hat es sich auch in der Praxis bewährt und innerhalb 10 Jahren nunmehr seine sechste Auflage erlebt. Zu seinen alten Vorzügen, der streng methodischen Anordnung nach dem Gang des Regel- und Wörterverzeichnisses, der Einübung der orthographischen Schwierigkeiten nicht an zusammenhangslosen Wörtergruppen, sondern an inhaltsreichen, zweckmässig zum Diktieren in Abschnitte zerlegten Lesestücken, denen eine kleinere Anzahl der wichtigsten Wörter der betreffenden Regel beigegeben ist, gesellen sich drei neue. Dem Lehrgang ist eine Auswahl von Prüfungsdiktaten angeschlossen, wie sie bei Semester- und Versetzungsprüfungen in den Klassen I und II höherer Lehranstalten jeweilen gegeben wurden, dazu ein Verzeichnis der wissenswertesten Wörter und Redensarten, das sich dadurch noch besonders zur Einübung für die Schüler eignet, dass es bei Wortfamilien bloss den Stamm oder einen Teil der Zusammensetzung angiebt und es dem Nachdenken des Schülers überlässt, das Postulat dazu zu suchen, z. B. platt, — form, abge —, — eisen. Der dritte Vorzug ist die sehr ausführliche und anschauliche Behandlung des grossen und kleinen Anfangsbuchstabens, sowohl vorn bei der recht übersichtlichen Zusammenstellung der alten und neuen Schreibweise als im eigentlichen Lehrgang selbst. So möge denn das Büchlein, das für die Hand der Schüler bestimmt ist, zu den alten immer neue Freunde erwerben, und mit dem Rechtschreiben wird es nicht schlecht bestellt sein.

G. A. H.

Herm. Ludwig, Lateinische Stilübungen für Oberklassen an Gymnasien und Realgymnasien. I. Text: VII und 148 S. 8° (116 ff. Übertragungshilfen), II. Übersetzung 98 S. 8°. Stuttgart, Ad. Bonz & Comp., 1902.

Das vorliegende Buch zeichnet sich aus durch vornehme Ausstattung, Genauigkeit des Druckes, Pünktlichkeit der Arbeit und sorgfältige, im allgemeinen nach der Schwierigkeit getroffene Anordnung der (beim württ. Kollaboratur-, beim Kath. wie Evangel. Land-Examen, bei Reife-, Präzeptorats-, hum. Dienst- und Professorats-Prüfungen amtlich gestellten) Aufgaben. Was die Stoffe betrifft, so ist es, sehr im Gegensatz zu den meisten ähnlichen Veröffentlichungen, geradezu ein Vergnügen, in dem Bändchen zu lesen; besonders eine ganze Reihe von Stücken aus unserer Geschichte erfreuen durch den warmen vaterländischen Hauch, der uns aus ihnen anweht, und die nicht zugestutzte Natürlichkeit der Darstellung giebt einen sehr günstigen Begriff von dem Vermögen Schwierigkeiten zu überwinden. Selten ist der Muttersprache Gewalt angethan, es sei denn, dass ein paar „derjenige, welcher; jener" u. s. w. noch hätten ausgemerzt werden dürfen. Die Übersetzungen sind kurz, treffend und geläufig, nach Sigm. Teuffels Vorgang nicht peinlich ciceronianisch, sondern hie und da, wo sich der Vorteil grösserer Gedrungenheit bot, taciteisch oder horazisch abgetönt. Da sie sich augenscheinlich auf eine ausgebreitetere Belesenheit stützen, so findet sich darin manches schöne, gelegentlich überraschende Zierstück echt klassischer Bildlichkeit und alle zeigen wirklich lateinische Färbung (z. B. in der passenden Verwendung des infin. histor.). Dass sie im wesentlichen sprachrichtig sind, ist bei einem Kenner wie Ludwig selbstverständlich. Einige Kleinigkeiten seien angemerkt: S. 6 St. 9 Lin. 5 dis precaretur ὥστ' ηὔχετο τοῖς θεοῖς: a dis oder deos; S. 12 St. 19 Lin. 3 a teneris von Einem: a teneris unguiculis oder a tenero; Vergil. Georg. II, 272 ist das hinzuzudenkende Subjekt sicher in die Mehrzahl zu setzen. S. 13 St. 19 Lin. 5 antiquorum et horum hominum linguas: et antiquas et huius aetatis linguas. S. 22 St. 33 Lin. 8 scientias: das Wort ist auf die Einzahl beschränkt. S. 27 St. 41 Lin. 3: wir sind heute kaum mehr eine natio, sondern ein populus. Lin. 11 (und sonst) imperium Germanum: Germanicum, weil = Germanorum (miles Germanicus = qui est Germanorum; miles Germanus = qui est ipse natione Germanus). S. 28 St. 42 Lin. 5 unitas: Das Zeitwort gehört gar zu sehr der eisernen Zeit an! S. 33 St. 49 Lin. 1 Pacis amantes „die Friedensfreunde" (vgl. S. 47 St. 69 Lin. 3 Dominantes = reges, und öfter): nicht ohne den Zusatz von homines, weil Nominativ, während im guten Sprachgebrauch beim nicht ganz zum Adjektiv gewordenen Partizip fast nur Genetiv (admirantium clamores) und Dativ (illud oppidum primum est intrantibus — mit

Anklang ans Griechische?) üblich sind. S. 36 St. 54 Lin. 5 auditus est repetivisse: fast notwendig auditum est eum repetivisse, s. Menge. Repetit.[7] Nr. 436 A. 3; am einfachsten ferebatur repetivisse. S. 39 St. 57 Lin. 1 (und öfter) muss nach meinem Sprachgefühl im (nicht demonstrativischen) Relativsatz anstatt des Infinitivs der Konjunktiv stehen, z. B. S. 41 St. 60 Lin. 16/17: libertatem se amissuros esse, quam probissimum quemque non nisi (unklassische Stellung!) cum vita deponere: dafür probissimus quisque . . . deponeret oder je nachdem probissimum quemque deponere dicerent. S. 95 St. 136 Lin. 5 qui non bene est: cui non bene est? Da und dort ist expugno von Ländern gesagt.

Es ist hier nicht der Platz, auf die grundsätzliche Frage einzugehen, inwieweit das heutige Gymnasium gut daran thäte, die lateinische Komposition höheren Grades durch etwas anderes zu ersetzen, z. B. durch ausgedehntere Lektüre, besonders der griechischen und stärkere Hervorkehrung der Kulturgeschichte; jedenfalls bleibt zuzugeben, dass Ludwigs Buch eine schöne, weit über dem Durchschnitt stehende Gabe ist, die dem Streben und Können des Urhebers ebenso wie dem Schulwesen, auf dessen Boden sie erwachsen ist, zur Ehre gereicht.

Cannstatt. Meltzer.

Griechische Schulgrammatik von B. Gerth. 6. Auflage. IV und 247 S. 8°. Preis geb. 2.50 Mk. Leipzig, Freytag, 1901.

Bei einem Buche, das seit einem Vierteljahrhundert im Gebrauche erprobt, in mehrere fremde Sprachen übersetzt und in fortschreitenden Auflagen verbessert ist, kann es sich nicht wohl um das Herausgreifen von Einzelheiten handeln, die dem Verfasser, zumal wenn er der Neubearbeiter der grossen Kühnerschen Syntax ist, zweifellos schon vorher bekannt sind. So dürfen wir uns auf Grund sorgfältiger Durchsicht mit der Versicherung begnügen, dass auch diesmal wieder der Leser den Eindruck erhält, es mit einem aussergewöhnlich tüchtigen Lehrmittel zu thun zu haben. Der Stoff ist gut abgegrenzt und sehr klar angeordnet, die Fassung der Regeln ist scharf und sicher, die Beispiele sind treffend und inhaltsreich. Ausstattung und Druck dürfen als trefflich bezeichnet werden, vielleicht könnte der Einband für ein Schulbuch etwas kräftiger sein. Gerths Grammatik verdient warme Empfehlung.

Maulbronn-Cannstatt. Meltzer.

Th. Lindner, Weltgeschichte seit der Völkerwanderung. In 9 Bänden. 1. Band: Der Ursprung der byzantinischen, islamischen, abendländisch-christlichen, chinesischen und indischen Kultur. 479 S. Stuttgart und Berlin, J. G. Cottasche Buchhandlung Nachf., 1901.

Mit Recht sagt L. im Vorwort, dass eine Weltgeschichte, die mehr darbieten soll als eine äusserliche Aneinanderreihung noch so vortrefflicher Sondergeschichten, nur von einem einzelnen geschrieben werden könne, da die Hauptsache an einem solchen Werke die einheitliche Auffassung sein müsse. Von demselben Gedanken sind Ranke und neuerdings H. Schiller ausgegangen, und wir können es nur mit Dank begrüssen, wenn hervorragende Gelehrte, anstatt nur die Ergebnisse ihrer Einzelforschung den Fachgenossen vorzulegen, mit einem gross angelegten Werke vor ein weiteres Publikum treten. L.s Weltgeschichte verspricht in der That — mehr als die H. Schillers — ein Werk aus einem Gusse zu werden; populär ist sie sowenig als die Rankes; L. vermeidet wohl die gelehrte Terminologie — er verschmäht es nicht, zu sagen, was man unter Naturalwirtschaft zu verstehen hat; er hat den Ballast der Anmerkungen und Verweise völlig von seinem Werke ferngehalten und nur ein Verzeichnis der hauptsächlichen einschlägigen Werke beigegeben; aber da er — viel entschiedener als Schiller — darauf ausgeht, unter Verzicht auf die Erzählung des Hergangs im einzelnen, nur das geschichtlich Bedeutsame zu geben, sind Stoff und Gedanken zu gedrängt, als dass ein Leser ohne ziemlich ausgedehnte Vorkenntnisse einen wirklichen Genuss von dem Buch haben könnte. Das ist kein Vorwurf; doch könnte vielleicht die Darstellung durch Vermehrung der charakteristischen Einzelzüge noch gewinnen. Als seinen Zweck giebt L. an, „das Werden unserer heutigen Welt in ihrem Gesamtinhalt zu erklären und zu erzählen"; wenn daher auch die politische Geschichte die Grundlage bildet, wird doch zugleich auch das geistige und gesellschaftliche Leben gezeichnet. Als das Hauptproblem erscheint ihm dabei, wie er in seiner Geschichtsphilosophie ausführt — die Grundgedanken sind im Vorwort der Weltgeschichte wiederholt — „das Entstehen der Verschiedenheit bei gleichen Ursachen". Als charakteristische Beispiele, wie diese Aufgabe behandelt wird, nenne ich die Erklärung der Thatsache, dass die islamische Kultur sehr schnell entstanden, die abendländische viel länger zur „Ausreifung" bedurfte, S. 263 ff. (warum nicht „zum Ausreifen"? ebensowenig kann mir S. 338 ff. gefallen „die Waltung" für „das Walten"), ferner die Behandlung des vielbesprochenen Problems von den Ursachen des Zerfalls des römischen Reichs; L. zeigt sich hier wie sonst als der erfahrene Historiker, der sich nicht durch moderne geistreiche Aufstellungen blenden lässt, das von andern gebotene Gute dankbar

verwendet, den Blick für die Mannigfaltigkeit der Ursachen offenhält und auch das Zufällige, das als mitwirkend erscheint, nicht übersieht. Dass überall die neueste Forschung berücksichtigt ist, braucht bei dem Namen des Verfassers kaum gesagt zu werden; die Gruppierung ist vortrefflich gelungen; der so häufige Fehler, moderne Gedanken in die Vergangenheit hineinzutragen, ist streng vermieden; wo der Stand der Überlieferung die Entscheidung einer Frage nicht gestattet, bescheidet sich L. bei einem aufrichtigen ignoramus. So erscheint der Verfasser für die Aufgabe, die er sich gestellt, vorzüglich befähigt, und man darf dem Werke, dessen 2. Band schon erschienen ist, von Herzen einen raschen, ungestörten Fortgang wünschen. — Auf einige Einzelheiten möchte ich noch aufmerksam machen. Kaum zu billigen ist der öfter angewandte artikellose Superlativ in Sätzen wie „Längste Zeit verfloss“ (S. 176) — meist sagt in solchen Fällen der Positiv dasselbe; die Präposition „dank“ mit dem Genetiv (S. 399); der Indicativ in dem Satze „doch darf man nicht meinen, dass die Araber sanftmütig verfahren sind“ (S. 205). S. 125 oben ist offenbar zu schreiben „zu Anfang des fünften Jahrhunderts“.

Stuttgart. J. Miller.

Gottlob Egelhaaf, **Gustav Adolf in Deutschland 1630—1632.** 144 S. Preis 1.20 Mk. Halle, Kommissionsverlag von Max Niemeyer, 1901.

Die Monographie (drittes Stück des achtzehnten Jahrgangs der Schriften des Vereins für Reformationsgeschichte) giebt ein eingehendes und sehr lebensvolles Bild von der Persönlichkeit des grossen Schwedenkönigs und seiner politisch-militärischen Thätigkeit auf dem Schauplatz seiner weltgeschichtlichen Grösse, in einer Auffassung, die, ohne den eigenen Standpunkt des überzeugten Protestanten irgend zu verleugnen, durch umsichtige Würdigung der verschiedenen in Betracht kommenden Gesichtspunkte durchweg eine sachliche Beurteilung mit Erfolg anstrebt. Darin ist schon enthalten, dass auch die von vornherein verwickelte und sich fortwährend verschiebende Gestaltung der politischen Gesamtlage und die diplomatischen Unterhandlungen zwischen den verschiedenen Mitspielern des grossen Dramas genau gezeichnet und verfolgt werden. Gerade nach dieser Seite dürfte das Hauptverdienst der Schrift gefunden werden, die, ohne in altertümelnde Künstelei zu verfallen, in ihren Schilderungen Ton und Farbe der Zeit vorzüglich trifft und Übersichtlichkeit mit Reichtum der Detailzeichnung glücklich verbindet. In der Darstellung der Schlacht bei Breitenfeld scheinen, bei sehr anschaulicher Zeichnung des Verlaufs im ganzen, doch einige Ungenauigkeiten oder Unvollständigkeiten mitunterzulaufen. — Die Schrift will nicht neues Forschungsmaterial beibringen, sondern das

vorhandene verwerten, und das geschieht mit sicherer Beherrschung des weitschichtigen Stoffs. Eine Ergänzung zu ihr bildet der aus neugedruckten Quellen schöpfende Aufsatz des Verfassers über „Gustav Adolf und die deutschen Reichsstädte" (deutsche Rundschau, XXVIII, Heft 8 f.). Schritt für Schritt wird hier der Weg verfolgt, auf dem die Reichsstädte in ihrer drangvollen Lage unter dem Zusammenwirken widerstreitender Faktoren zum schliesslichen Anschluss an Schweden geführt wurden. Das interessanteste an diesem Weg ist aber doch wohl sein Ausgangspunkt; denn dieser ist kurz gesagt die Thatsache, dass die Reichsstädte — schon vor und ganz abgesehen vom Restitutionsedikt, das, politisch der grösste Fehler, wenigstens seinem Inhalt nach vom rein formalen Rechtsstandpunkt aus verteidigt werden kann — vom Kaiser in ihren durch dessen Wahlkapitulation ausdrücklich gewährleisteten verfassungsmässigen Rechten bedroht und verletzt wurden, das Seitenstück dazu, dass die „kaiserliche" Politik des Hauses Österreich gegen alles Recht spanische Kriegsvölker ins Reich führte und so den Anfang damit machte, den deutschen Boden den Fremden preiszugeben.

Cannstatt. Th. Klett.

Erbe, **Wörterbuch der deutschen Rechtschreibung.** Nebst einer eingehenden Darstellung der neuen Rechtschreibregeln und der Lehre von den Satzzeichen. (XXIV und 288 S.) Stuttgart, Union Deutsche Verlagsgesellschaft (ohne Jahreszahl).

Unter den Büchern, die ihre Entstehung der Einführung der neuen Rechtschreibung verdanken, ist vorliegendes eines der besten und zweckmässigsten. Der Verfasser, der sich schon seit Jahren mit dem Stoffe speziell beschäftigt hat, bietet hier eine reiche, alles Wünschenswerte umfassende Auswahl aus dem deutschen Wortschatz, wobei auch das mundartliche Element gebührend berücksichtigt wird; eine angenehme, den praktischen Wert des Buchs erhöhende sachliche Beigabe bilden die kurz gehaltenen Bemerkungen über Geschlecht, Biegung, Herkunft, Bedeutung und Anwendung sowie über Betonung der einzelnen Wörter. Die Auffindung der gesuchten Wörter ist durch übersichtliche Anordnung, durch die Wahl passender Schriftgattungen und scharfen Druck so leicht wie möglich gemacht; auch die Korrektheit des Drucks, die bei einem derartigen Buch doppelt in die Wagschale fällt, ist anzuerkennen.

Dass die neuen Schreibregeln in dem Buche konsequent durchgeführt sind, versteht sich von selbst; da, wo die amtlichen Vorschriften zwei- oder dreifache Schreibweise zulassen, ebenso in den Fällen, wo sie zwischen gleichberechtigten und zu-

lässigen Schreibweisen unterscheiden, ist dies durch den Druck leicht kenntlich gemacht. Wo bestimmte amtliche Anweisungen fehlen, hat der Verfasser eine selbständige, extreme Anschauungen vermeidende, auf thunlichste Kürze hinzielende Entscheidung getroffen: Hier hätte ich allerdings auch vollends die gänzliche Unterdrückung der dreifachen e gewünscht (Ideen statt Ideeen); die Regel: „der Doppelbuchstabe hat in allen Fällen den dreifachen Buchstaben zu ersetzen" scheint mir vom Standpunkt der Schule aus nicht nur unbedenklich, sondern empfehlenswert zu sein.

Es ist zu erwarten, dass das mit Fleiss und Geschick ausgearbeitete Erbesche Buch nicht nur für weitere Kreise ein willkommenes Hilfs- und Nachschlagebuch bilden, sondern auch manchem Kollegen, der auf mehr als eine Schulorthographie zurückblicken kann, den Eintritt in die „alldeutsche" Rechtschreibung erleichtern wird.

Stuttgart. Jaeger.

Weiler, Professor, **Physikbuch.** Band 1: Magnetismus und Elektrizität (290 S.). Band 2: Mechanik. Band 3: Akustik. Esslingen und München, Schreiber, 1902.

Der durch verschiedene Veröffentlichungen auf dem Gebiet der Physik rühmlich bekannte Verfasser verfolgte in obigen Bänden, denen noch 2 über Licht und Wärme folgen sollen, den doppelten Zweck: ein Lehrbuch für den Physikunterricht und ein Lese- und Nachschlagebuch zu liefern, für jeden, der sich auf dem Gebiet der Physik neue Kenntnisse erwerben oder ältere auffrischen will. Im Vergleich zu andern Werken fällt angenehm auf der Farbendruck, der die einzelnen Teile der reichlich vorhandenen Figuren in plastischer Weise hervortreten lässt, ausserdem die gründliche mathematische, über die Elementarmathematik indessen nicht hinausgehende Behandlung.

Der Band über Elektrizität steht in allen seinen Teilen vollständig auf der Höhe der gegenwärtigen Wissenschaft.

Besonders ausführlich sind die magnetischen und elektrischen Kraftfelder mit den ihnen zukommenden Grössen behandelt. Magnetischer Strom, magnetischer Widerstand rücken durch zahlreiche Beispiele dem Studierenden näher; das Potential, seine Messung und die Versuche, welche die mathematisch gewonnenen Sätze über dasselbe illustrieren, sind übersichtlich und klar dargestellt. Die Aufstellung von Differenzialgleichungen, welche z. B. bei oscillatorischer Entladung notwendig werden, sind natürlich unterblieben, gleichwohl hat der Verfasser das Ergebnis der mathematischen Untersuchungen durch kleinen Druck beigefügt.

Der letzte Teil des Buches behandelt die elektro-magnetische Lichttheorie und enthält die Hertzschen Versuche, die Versuche von

Lodge, Tesla, Lecher, Marconi, Zeemann, Zickel, den Telephonograph, das akustische Bogenlicht.

Nicht unerwähnt sei, dass in Bezug auf Dynamomaschinen und Elektromotoren das Buch an Reichhaltigkeit denen der praktischen Elektrotechnik nicht nachstehen dürfte, so dass man sowohl der praktischen als theoretischen Seite des Buches volles Lob spenden kann. Für unsere Schulen kann das Buch, wie auch die andern bis jetzt erschienenen Bände, den Schülern zum häuslichen Studium warm empfohlen werden, es wird zur Vertiefung und Erweiterung des vom Lehrer Vorgetragenen wesentlich beitragen können.

Schliesslich gedenken wir noch des

Experimentier- und Lesebuches (143 S.) desselben Verfassers. Es ist denjenigen gewidmet, welche eine Anleitung im Handhaben der Apparate und in der Anfertigung derselben bedürfen.

Grosse Sachkenntnis tritt hier zu Tage. Es wird gezeigt, wie mit einfachen Mitteln sich Apparate zusammenstellen und wie sich die physikalischen Gesetze mit ihnen bestätigen lassen.

Dieser Band dürfte vielen Lehrern und Schülern sehr willkommen sein.

Cannstatt. Ruoss.

Neu erschienene Bücher.

☞ Bei der grossen Menge der uns zugehenden neuen litterarischen Erscheinungen ist es uns unmöglich, jede im einzelnen zu besprechen. Die Titel der einlaufenden Bücher, die wir ausnahmslos der Kohlhammerschen Verlagsbuchhandlung zu übersenden bitten, werden regelmässig im nächsten Hefte veröffentlicht; auf Rücksendung der nicht besprochenen Bücher können wir uns aber nicht einlassen.

Hölzel, Einführung in die englische Konversation. Hannover und Berlin, Carl Meyer, (Gustav Prior).

Lehmann und Dorenwell, Deutsches Sprach- und Übungsbuch. Ibid.

Rossmann, Quinze Jours a Paris nebst Wörterbuch. Glogau, C. Flemming.

Klapperich, Life and Customs. Ibid.

Bretschneider, La Bataille de Beaumont. Ibid.

Lotsch, Dix Petits Contes. Ibid.

Benedix, Der mündliche Vortrag. Leipzig, J. J. Weber.

Veit, Ostdorfer Studien. Tübingen, G. Schnürlen.

Winkler, Kalte Füsse, ihre Ursachen, Bedeutung und sichere Beseitigung. Berlin, Max Richter.

Splittegarb, Rechenaufgaben. Heft 1—3. Düsseldorf, L. Schwann.

Sklarek, Naturwissenschaftliche Rundschau. Heft 41—43. Braunschweig, Fr. Vieweg & Sohn.

Kriegeskotten, Schulfestchöre für gemischten Chor mit Klavierbegleitung. Quedlinburg, Chr. Fr. Vieweg.

Holzmann und Massinger, Geometrische Anschauungslehre. I. und II. Teil. Karlsruhe, J. J. Reiff.

Bloehmann, Licht und Wärme. Leipzig, Carl Ernst Poeschel.

Jaenicke, Lehrbuch der Geschichte. Berlin, Weidmannsche Buchhandlung.

Knauth, Lateinisches Übungsbuch für Sekunda. Ibid.

Cauer, Palaestra Vitae. Ibid.

Lion, The Alhambra. Ibid.

Herder, Nemesis, Ein lehrendes Sinnbild. I. und II. Teil. Ibid.

Thumser, Schule und Haus. Wien und Leipzig, Franz Deuticke.

Bruhns, Elemente der Krystallographie. Ibid.

Französisches Lesebuch von J. Bauer, A. Englert und Dr. Th. Link. München und Berlin, R. Oldenbourg.

Christ, Die Historien des P. Cornelius Tacitus. Herausgegeben von Johann Müller. Leipzig, G. Freytag.

Nohl, Schülerkommentar zu Ciceros Philippischen Reden. Ibid.

Fries, C. Julii Caesaris. De Bello Gallico. Ibid.

Andrä, Grundriss der Geschichte. I. Teil: Alte Geschichte. II. Teil: Mittelalter und Neuzeit. IV. Teil: Mittelalter und Neuzeit I. Leipzig, R. Voigtländers Verlag.

Malfertheiner, Caesaris de Bello-Gallico. Wien, A. Pichlers Wwe. & Sohn.

Lotsch, Ce Que L'on Doit Savoir Du Style Français. Leipzig, Rengersche Buchhandlung.

Puls, Lesebuch für die höheren Schulen Deutschlands. Gotha, E. F. Thienemann.

Seyfferts Übungsbuch zum Übersetzen aus dem Deutschen in das Griechische. Berlin, Julius Springer.

Zimmer, Grundriss der Philosophie nach Friedrich Harms. Tübingen und Leipzig, J. C. B. Mohr (Paul Siebeck).

August Reitzel und Annette Reitzel, L' Écho littéraire. Heft 1 bis 12. Heilbronn a. N., Eugen Salzer.

Jaeger, The Literary Echo. Heft 1—12. Ibid.

T. Livi, ab urbe condita libri. Edidit Antonius Zingerle. Pars VII. Leipzig, G. Freytag.

Reinisch, Mineralogie und Geologie für höhere Schulen. Ibid.

Langer, Deutsche Diktierstoffe in Aufsatzform. Ibid.

Kuttner, Prosper Mérimée Colomba samt Wörterbuch. Ibid.

Lampert, Die Völker der Erde. Lieferung 17 und 18. Stuttgart und Leipzig, Deutsche Verlagsanstalt.

Scheel und Assmann, Die Fortschritte der Physik. Braunschweig, Fr. Vieweg & Sohn.

Sklařek, Naturwissenschaftliche Rundschau. Heft 44 und 45. Ibid.

Stilgebauer, Zur Guten Stunde. Heft 4. Berlin, Leipzig, Wien und Stuttgart, Bong & Co.

Polaschek, Studien zur grammatischen Topik im corpus Caesarianum. Floridsdorf, Verlag des k. k. Staatsgymnasiums.

Sauer, Euphorion. Leipzig und Wien, Carl Fromme.

Hildebrandt, Rechtschreibschule. Leipzig, Th. Hofmann.

Voelker und Strack, Biblisches Lesebuch für evangelische Schulen. Ibid.

Dr. A. Fr. Hauck und Dr. H. Hauck, Lehrbuch der Arithmetik für Real- Gewerb- und Handelsschulen. Nürnberg, Friedr. Kornsche Buchhandlung.

Schröder, Beispiele und Aufgaben aus der Algebra. Ibid.

M. Tullii Ciceronis Cato Maior Sive de Senectute Dialogus. Schulausgabe von Prof. Dr. Julius Ley. Halle a. S., Buchhandlung des Waisenhauses.

Neubauer, Martin Luther. Ibid.

Waldeck, Praktische Anleitung zum Unterricht in der lateinischen Grammatik nach den neuen Lehrplänen. Ibid.

Brüsch, Grundriss der Elektrotechnik. Leipzig, B. G. Teubner.

Wesener, Griechisches Elementarbuch. Ibid.

Hofmann, Kleines Handbuch für den deutschen Unterricht. Ibid.

Lange, Dr. H. Ebelings Schulwörterbuch zu Cäsars Kommentarien. Ibid.

Wecklein, Aeschylos Sieben gegen Theben. Ibid.

Weise, Musterbeispiele zur deutschen Stillehre. Ibid.

Rösiger, Platons Apologie und Kriton. Ibid.

Fügner, Des Titus Livius römische Geschichte. Ibid.

Lebierre, Le Mouvement Réformiste. Ibid.

Weinnoldt, Leitfaden der analytischen Geometrie. Ibid.

Müller und Hupe, Die Mathematik auf den Gymnasien und Realschulen. Ibid.

Swillus, Ein Beitrag zur Jahnfeier am 15. Oktober 1902. Königsberg i. Pr., Gräfe & Unzer.

Lehmann, Lehr- und Lesebuch der englischen Sprache. Mannheim, J. Bensheimers Verlag.

Scheel und Assmann, Die Fortschritte der Physik. Heft 21. Braunschweig, Fr. Vieweg & Sohn.

Sklarek, Naturwissenschaftliche Rundschau. Heft 46—48. Ibid.

Wolf, Einführung in die Sagenwelt der griechischen Tragiker. Leipzig, Heinr. Bredt.

Die deutschen Klassiker für höhere Lehranstalten, sowie zum Selbststudium von Prof. E. Kuenen und Direktor Prof. M. Evers. I. Bändchen: Schillers Wilhelm Tell. Ibid.

Haag, Versuch einer graphischen Sprache auf logischer Grundlage. Stuttgart, W. Kohlhammer.
Henty, Wulf the Saxon. Für den Schulgebrauch herausgegeben von Dr. Reinhold Besser. Samt Wörterbuch. Leipzig, G. Freytag.
Schuster, Geometrische Aufgaben und Lehrbuch der Geometrie. Leipzig, B. G. Teubner.
Siebelis, P. Ovidii Nasonis Metamorphoses. Ibid.
Helm, Griechischer Anfangskursus. Ibid.
Stolz und Gmeiner, Theoretische Arithmetik. Ibid.
Weissenfels, Griechisches Lese- und Übungsbuch. Ibid.
Heinemann, Goethes Werke. Band 5 und 6. Leipzig und Wien, Bibliographisches Institut.
Meyers grosses Konversationslexikon. I. Band. Ibid.
v. Brandt, Schurtz, Weule und Schmidt. Weltgeschichte. II. Band. Ibid.
Dürre, Beschreibung von Biologien schädlicher und nützlicher Insekten. Berlin, G. Winckelmanns Buchhandlung.
Hartmann, Leitsätze der Schulgesundheitspflege. Ibid.
Koppe-Diekmanns Geometrie I. und II. Teil. Essen, G. D. Baedeker.
Homers Odyssee in der Übersetzung von Joh. H. Voss. Stuttgart und Berlin, J. G. Cottasche Buchhandlung Nachfolger.
Zedler, Postheft. Berlin, Max Rockenstein.
Prosch, Geschichte der deutschen Dichtung. Wien, K. Graeser & Co.
Pütz, Leitfaden der vergleichenden Erdbeschreibung. Freiburg i. Br., Herdersche Verlagshandlung.
Goerlich, Hilfsbuch für den französischen Unterricht. Leipzig, Rengersche Buchhandlung (Gebhardt & Wilisch).

(Fortsetzung siehe S. 3 des Umschlags.)

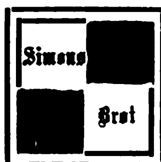
* Herdersche Verlagshandlung, Freiburg im Breisgau. *

Soeben sind erschienen und durch alle Buchhandlungen zu beziehen:

Geistbeck, Dr. Michael, Leitfaden der mathematischen und physikalischen Geographie für Mittelschulen und Lehrerbildungsanstalten. Zweiundzwanzigste, verbesserte und dreiundzwanzigste Auflage, mit vielen Illustrationen. Groß 8°. (VIII und 168 S.) Mk. 1.40; geb. in Halbleder Mk. 1.75.

Mertens, Dr. Martin, Hilfsbuch für den Unterricht in der alten Geschichte. Fünfte und sechste, verbesserte Auflage. Groß 8°. (VIII und 154 S.) Mk. 1.60; geb. in Halbleder Mk. 1.95.

Pütz, Wilhelm, Leitfaden der vergleichenden Erdbeschreibung. Sechsundzwanzigste Auflage, bearbeitet von **F. Behr.** 8°. (XVI u. 288 S.) Mk. 1.60; geb. in Halbleder Mk. 2.



Das mit Umgehung des Trockenmahl-Verfahrens **unmittelbar** aus geweichten und **angekeimten Körnern** hergestellte, dunkle würzige

Simonsbrot

ist das **haltbarste, wohlschmeckendste** und **leichtverdaulichste** Brot, dabei ein **Blut- und Knochenbildner** ersten Ranges, sowie ein ganz vorzügliches **Mittel gegen Stuhlverstopfung,** da es infolge seiner Beschaffenheit und seiner **natürlichen** Reizwirkung die **trägste Verdauung anzuregen** und bei **dauerndem** Gebrauche **normal** zu erhalten vermag.

Die **Simonsbrot-Fabrik Nr. 23, G. m. b. H. Stuttgart, Mozartstr. Nr. 46a** versendet gegen Einsendung von 20 Pf. in Briefmarken das sehr lesenswerte Heftchen **„Die Brotfrage und die Brotantwort"** nebst Versand-Bedingungen. **Probesendung** in 3 Sorten gegen Postnachnahme Mk. 1.90 bezw. Mk. 1.65 in der ersten Zone. **Sonst zu haben überall, wo obige Schutzmarke ausgehängt ist. Niederlagen** für Simonsbrot **allerorten** gesucht. [17

Rührige Verlagsbuchhandlung wünscht mit

altklassischem Philologen

behufs Neubearbeitung eines bestens eingeführten Unterrichtswerkes in Verbindung zu treten. Gefl. Briefe unter **A 6668** befördern **Haasenstein & Vogler A.-G. Stuttgart.** [3 H.

PIANOS von ℳ 350.– an.

Harmoniums von ℳ 80.– an.

Höchster Rabatt, kleinste Raten. Freie Probelieferung. 10jährige Garantie. Pianos und Harmon. zu vermieten; bei Kauf Abzug der Miete. **Illustr. Kataloge gratis-frko.**

Wilh. Rudolph, Giessen.

Anzug-Stoffe!

liefert zu besonders günstigen Vorteilen: Die **Vertragsfirma** vieler Beamten- und Gelehrten-Verbände

Wilh. Schreiber Stuttgart.

Nur bewährte Fabrikate! Muster franko. Tübingerstr. 2b.



